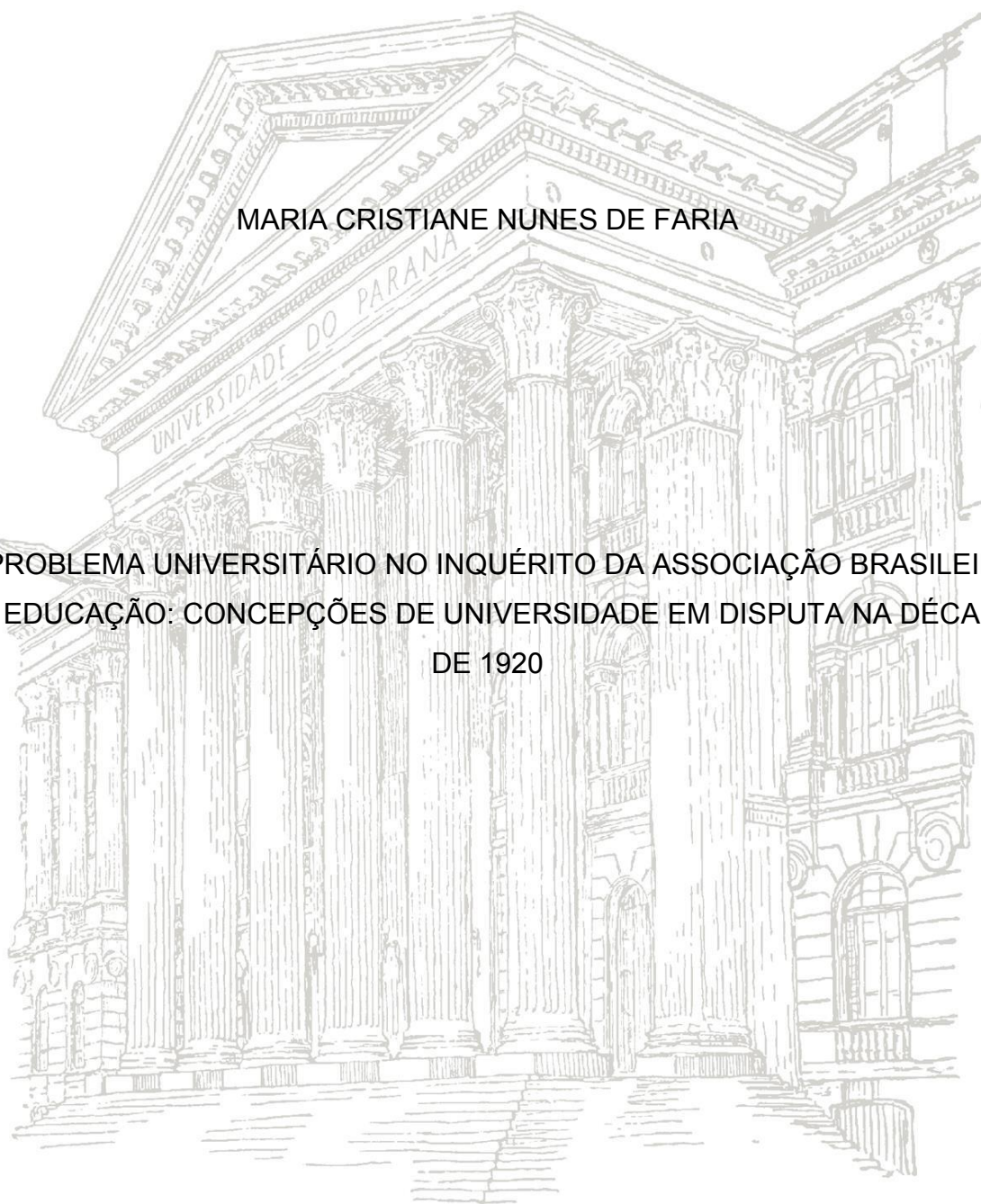


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA CRISTIANE NUNES DE FARIA

O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO NO INQUÉRITO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA  
DE EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE EM DISPUTA NA DÉCADA  
DE 1920



CURITIBA  
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA CRISTIANE NUNES DE FARIA

O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO NO INQUÉRITO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA  
DE EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE EM DISPUTA NA DÉCADA  
DE 1920

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de História e Historiografia da Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira

CURITIBA  
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Faria, Maria Cristiane Nunes de.

O problema universitário no inquérito da Associação Brasileira de Educação: concepções de universidade em disputa na década de 1920 /Maria Cristiane Nunes de Faria. – Curitiba, 2021.  
228 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira.

1. Educação e Estado. 2. Educação – História. 3. Ensino superior e Estado – Brasil – História. 4. Universidades e faculdades. 5. Associação Brasileira de Educação. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARIA CRISTIANE NUNES DE FARIA** intitulada: **O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO NO INQUÉRITO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE EM DISPUTA NA DÉCADA DE 1920**, sob orientação do Prof. Dr. CARLOS EDUARDO VIEIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica

26/02/2021 08:16:26.0

CARLOS EDUARDO VIEIRA

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

26/02/2021 13:31:06.0

DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

26/02/2021 08:03:12.0

NÉVIO DE CAMPOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

---

Rockefeller nº 57 - Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: [ppge.ufpr@gmail.com](mailto:ppge.ufpr@gmail.com)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 77726

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 77726

Esta dissertação é dedicada às universidades brasileiras:  
as antigas e as novas.

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira, meu orientador, a quem admiro intensamente, pelo exemplo de intelectual e pesquisador competente, pela confiança, pelas orientações precisas, por estar comigo ao enfrentar os desafios da pesquisa e por se fazer presente em todas as etapas de minha vida acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, em especial aos professores da linha de História e Historiografia da Educação: Gizele de Souza, Liane Bertucci, Nádia Gaiofatto Gonçalves e Rossano Silva, pelo espaço de aprendizado que me proporcionaram durante o mestrado.

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa, Dulce Osinski e Nívio de Campos, pelas valiosas e importantes contribuições que foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho.

Aos colegas da turma de mestrado: Alita Roberta, Cássio Farias, Cris Klug, Dayana Ribeiro, Juliana Calixto, Larissa Nepomuceno, Matheos de Almeida e Suellem Pantoja, pelas trocas e discussões profícuas nas disciplinas e seminários.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE), que compartilham comigo um espaço de produção e troca de conhecimento. Um ambiente do qual muito me orgulha fazer parte.

Às amigas Karen Bortoloti, Joana Garcia e Cris Klug, pelo ombro amigo, ouvido paciente, bom humor e incentivo nos momentos difíceis da trajetória acadêmica, em meio a uma pandemia que assola o mundo e traz incertezas quanto aos rumos da humanidade.

À Luciana Krezko, por reunir em uma mesma pessoa um pouco de conselheira, um pouco de terapeuta, um pouco de irmã e, unido a tudo isso, uma grande amiga e incentivadora deste trabalho.

Ao meu marido, Alexandre Faria, e meus filhos, Guilherme Faria e Mateus Faria, que, mesmo nos momentos mais difíceis, nunca permitiram que eu desistisse do meu sonho e interrompesse os meus estudos.

Ao programa da CAPES que concedeu bolsa para que esta pesquisa fosse realizada.

A todos, o meu mais sincero agradecimento.

“Uma sociedade que aspira governar a si mesma, mais do que tudo de *Luzes*, uma democracia seria infiel a seus princípios se não tivesse fé na ciência.”

Álvaro Ozório de Almeida  
(ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 142)

## RESUMO

O problema privilegiado nesta dissertação são as concepções de universidade defendidas pelos participantes no inquérito *O problema universitário brasileiro*, promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS), da Associação Brasileira de Educação (ABE), no ano de 1928. Este inquérito, apresentado na Segunda Conferência Nacional de Educação (II CNE), realizada em Belo Horizonte – MG, de 4 a 11 de novembro de 1928, foi editado e publicado no ano de 1929, pela ABE. O inquérito representou um instrumento de investigação e discussão em torno dos problemas da universidade nos anos de 1920. Mediante a apreciação das teses produzidas nesse documento e a análise do contexto de seus debates, este estudo procurou identificar a relação entre os discursos presentes no inquérito e as ações da SETS, no período acima mencionado. Como referencial teórico adotou-se aqui o conceito de intelectual, a partir dos estudos de Vieira, e de rede de sociabilidade, de Sirinelli que, a partir de uma perspectiva prosopográfica, permitiram o trabalho com biografias coletivas e as relações institucionais dos intelectuais protagonistas no inquérito, auxiliando na descrição e na análise das características do grupo. Para interpretar a linguagem mobilizada pelos intelectuais vinculados à ABE, utilizamos a perspectiva do contextualismo linguístico, desenvolvida por Q. Skinner e J. Pocock. Entre as fontes mobilizadas destacaram-se: as teses balizadoras das discussões produzidas pelos membros da comissão organizadora do inquérito; as teses-resposta, produzidas pelos intelectuais respondentes; o discurso do senador Adolpho Gordo; e o relatório com as conclusões do inquérito, aprovadas pela SETS da ABE e pelos conferencistas da II CNE. No debate sobre as concepções de universidade, identificamos que os propositores do inquérito pretendiam demonstrar as limitações das posições de implementação do regime universitário no país, especialmente a realidade representada pela Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. Neste inquérito, defenderam a necessidade de se criar um sistema universitário que correspondesse aos anseios e necessidades de cada região do país. Pretendia-se com isso, qualificar, divulgar e valorizar concepções, autores e ações da ABE, para criar condições políticas para a legitimação de um projeto que visava a reorganização da universidade no Brasil.

Palavras-chave: Associação Brasileira de Educação. Educação Superior. Discurso Educacional. Intelectuais. Inquérito Educational.



## ABSTRACT

The privileged problem in this dissertation is the university's conceptions defended by the participants in the inquiry *The Brazilian university problem*, promoted by the Section of Technical and Higher Education (SETS), of the Brazilian Education Association (ABE), in 1928. This inquiry, presented at the Second National Conference on Education (II CNE), held in Belo Horizonte - MG, from November 4<sup>th</sup> to 11<sup>th</sup>, 1928, was edited and published in 1929, by ABE. The inquiry represented an instrument of investigation and discussion around the problems of the university in the 1920s. Through the appreciation of the theses produced in this document and the analysis of the context of its debates, this study sought to identify the relationship between the speeches present in the inquiry and the actions promoted by SETS, in the period mentioned above. As a theoretical framework, the concept of intellectual was adopted here, based on Vieira's studies, and Sirinelli's sociability network, which, from a prosopographic perspective, allowed work with collective biographies and the institutional relations of the leading intellectuals in the survey, assisting in the description and analysis of the characteristics of the group. To interpret the language mobilized by intellectuals linked to ABE, we use the perspective of Linguistic Contextualism, developed by Q. Skinner and J. Pocock. Among the mobilized sources, the following stand out: the guiding theses of the discussions produced by the members of the survey organizing committee; the thesis responses, produced by the respondent intellectuals; Senator Adolpho Gordo's speech; and the report with the conclusions of the survey, approved by ABE's SETS and by the speakers of II CNE. In the debate on the university's conceptions, we identified that the survey's proponents intended to demonstrate the limitations of the positions of implementation of the university regime in the country, especially the reality represented by the University of Rio de Janeiro, created in 1920. In this survey, they defended the need to create a university system that corresponded to the desires and needs of each region of the country. The intention was to qualify, disseminate, and value ABE's concepts, authors, and actions, to create political conditions to legitimize a project aimed at reorganizing the university in Brazil.

Keywords: Brazilian Education Association. Higher Education. Educational Discourse. Intellectuals. Educational Inquiry.

## RESUMEN

El problema que se privilegia en esta tesis son las concepciones de universidad defendidas por los participantes en la indagación *El problema universitario brasileño*, promovida por la Sección de Educación Técnica y Superior (SETS), de la Asociación Brasileña de Educación (ABE), en 1928. Esa indagación, presentada en la Segundo Congreso Nacional de Educación (II CNE), realizado en Belo Horizonte – MG, del 4 al 11 de noviembre de 1928, fue editada y publicada en 1929, por la ABE. La indagación representó un instrumento de investigación y discusión alrededor de los problemas de la universidad en los años veinte. Por medio de la apreciación de las tesis producidas en ese documento y el análisis del contexto de sus debates, este estudio trató de identificar la relación entre los discursos presentes en la indagación y las acciones de la SETS, en el período arriba mencionado. Como soporte teórico, se adoptó aquí el concepto de intelectual, a partir de los estudios de Vieira, y de red de sociabilidad, de Sirinelli que, a partir de una perspectiva prosopográfica, permitieron el trabajo con biografías colectivas y las relaciones institucionales de los intelectuales con rol protagónico en la indagación, auxiliando en la descripción y en el análisis de las características del grupo. Para interpretar el lenguaje de los intelectuales vinculados a la ABE, utilizamos la perspectiva del contextualismo lingüístico, desarrollada por Q. Skinner y J. Pocock. Entre las fuentes empleadas se destacaron: las tesis que orientaban las discusiones producidas por los miembros de la comisión organizadora de la indagación; las tesis-respuesta, producidas por los intelectuales respondientes; el discurso del senador Adolpho Gordo; y el informe con las conclusiones de la indagación, aprobadas por la SETS de la ABE y por los ponentes del II CNE. En el debate sobre las concepciones de universidad, verificamos que quienes propusieron la indagación pretendían demostrar las limitaciones de las posiciones de implantación del régimen universitario en el país, especialmente la realidad presentada por la Universidad de Rio de Janeiro, creada en 1920. En esa indagación, defendieron la necesidad de se crear un sistema universitario que correspondiera a los anhelos y necesidades de cada región del país. Se pretendía, con ello, calificar, divulgar y valorar concepciones, autores y acciones de la ABE para crear condiciones políticas para la legitimación de un proyecto de reorganización de la universidad en Brasil.

Palabras-clave: Asociación Brasileña de Educación. Educación Superior. Discurso Educativo. Intelectuales. Encuesta Educativa.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PRINCIPAIS PROTAGONISTAS NO INQUÉRITO DA ABE .....	89
FIGURA 2 - PRINCIPAIS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS DA SETS DA ABE.....	92
FIGURA 3 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR ÁLVARO OZÓRIO DE ALMEIDA.....	93
FIGURA 4 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR LABOURIAU.....	93
FIGURA 5 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR AMOROSO COSTA .....	94
FIGURA 6 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR TOBIAS MOSCOSO.....	94
FIGURA 7 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR ROQUETTE PINTO.....	94
FIGURA 8 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR VICENTE LICÍNIO CARDOSO .....	95
FIGURA 9 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR LEVI CARNEIRO.....	95
FIGURA 10 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR RAUL LEITÃO DA CUNHA	95
FIGURA 11 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR IGNÁCIO AZEVEDO DO AMARAL.....	96
FIGURA 12 - REDE DE SOCIABILIDADE DA SETS E DE SEUS PROTAGONISTAS NO INQUÉRITO DA ABE.....	96
FIGURA 13 – ESTADOS DA FEDERAÇÃO APTOS À ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA	149
FIGURA 14 – CONCEPÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE <i>ESPÍRITO UNIVERSITÁRIO</i> .....	196

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO REALIZADAS PELA ABE...	60
QUADRO 2 - ANDAMENTO DOS TRABALHOS DA SEÇÃO DO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR DA ABE, 1927 .....	61
QUADRO 3 - CONFERÊNCIAS LOCAIS (RJ) DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR DA ABE, DIVULGADAS NO RELATÓRIO DA I CNE, 1927 .....	62
QUADRO 4 – CONFERÊNCIAS DA SEÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR DA ABE (1926) .....	64
QUADRO 5 – CONFERÊNCIAS DA SEÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR, 1927 DIVULGADAS NO INQUÉRITO DA ABE, 1929 .....	64
QUADRO 6 - INQUÉRITO DA ABE (1929): AUTORES, TESES, HOMENAGENS E DISCURSOS .....	82
QUADRO 7 - INFORMAÇÕES BIOGRÁFICAS DOS INTELECTUAIS PROTAGONISTAS NO INQUÉRITO.....	101
QUADRO 8 – SÍNTESE DOS PRINCIPAIS DADOS BIOGRÁFICOS DOS PROTAGONISTAS NO INQUÉRITO DA ABE .....	105
QUADRO 9 – CONCEITOS ANTITÉTICOS DA LINGUAGEM MOBILIZADA NA DISPUTA .....	114
QUADRO 10 – PRINCIPAIS CONCEPÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE INSTITUÍDA EM 1920, E A IDEALIZADA PELA SETS DA ABE .....	114
QUADRO 11 - CONCEPÇÕES GERAIS DO IDEAL DE UNIVERSIDADE MODERNA NO INQUÉRITO DA ABE, 1929 .....	115
QUADRO 12 – LÉXICOS DO CAMPO PROFISSIONAL, POLÍTICO E CULTURAL MOBILIZADOS NO INQUÉRITO DA ABE .....	117
QUADRO 13 – CONCEPÇÕES GERAIS SOBRE O CONCEITO FOCO DE BRASILIDADE NO INQUÉRITO DA ABE.....	158
QUADRO 14 – CONFERENCISTAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DOS CURSOS ISOLADOS DA ABE (1926 – 1928) .....	200

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL</b>	29
1.1 As faculdades superiores no Brasil Império	29
1.2 A República e a resistência à ideia de universidade	38
1.2.1 O ideal de modernidade do início da República	44
1.2.2 A República em tempo de mudanças	45
1.3 Republicanizando a República: os anos de 1920 e a Associação Brasileira de Educação	50
<b>2. A SEÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR DA ABE</b>	57
2. 1 Representação da extensão universitária	58
2. 2 Inquérito: uma forma de saber	68
2. 3 O inquérito do jornal <i>O Estado de São Paulo</i> (1926)	70
2. 4 Inquérito da ABE: organização e apresentação na II CNE (1928)	75
<b>3 INTELLIGENTSIA “AUTORIZADA” E O DISCURSO SOBRE A UNIVERSIDADE</b>	87
3. 1 Formando rede de sociabilidade: os intelectuais à frente das discussões sobre a universidade brasileira	87
3. 2 Prosopografia dos intelectuais protagonistas no inquérito da ABE	100
3. 3 <i>Linguagem complexa</i> e o discurso educacional	112
<b>4 INQUÉRITO DA ABE: CONCEPÇÕES EM DISPUTA</b>	124
4. 1 Problema universitário brasileiro: diagnóstico e proposições	124
4.2 Propostas para a organização universitária	137
4. 3 Foco de brasilidade: educar para nacionalizar a cultura	150
4. 4 Diagnóstico da crise do ensino no Brasil	159
4. 5 Aptidão vocacional para a formação moral e profissional do professor e do aluno	169
4. 6 Quadro profissional, social e econômico do professor catedrático	180
4. 7 Cooperação União e Estados para a solução do problema universitário	187

4. 8 Relações ABE e Estado: Mediações necessárias .....	198
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	205
<b>FONTES</b> .....	215
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	221

## INTRODUÇÃO

O problema privilegiado nesta dissertação são as concepções de universidade que emergiram no inquérito *O problema universitário brasileiro*, promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS), da Associação Brasileira de Educação (ABE), no ano de 1928, apresentado na Segunda Conferência Nacional de Educação (II CNE) – realizada em Belo Horizonte - MG, de 4 a 11 de novembro de 1928 – e editado e publicado no ano de 1929, pela ABE. Mediante a apreciação do inquérito e da análise do contexto de seus debates, buscou-se considerar as principais questões e disputas sobre o problema da organização e implantação do regime universitário no país, na década de 1920, evidenciadas nas teses defendidas por diferentes intelectuais no referido documento.

Sendo assim, esta dissertação objetiva discutir, em termos gerais, as concepções de universidade e de educação superior expressas nos discursos veiculados nesse inquérito. Em outras palavras, faz-se necessário compreendermos o que os intelectuais da SETS/ABE *estavam fazendo* – na expressão celebrizada pelo historiador Quentin Skinner –, ao propor o inquérito e defender mudanças no regime universitário vigente no país<sup>1</sup>.

De maneira específica, pretendemos: 1) identificar as concepções de educação superior no âmbito universitário, expressas como discurso e linguagem nas teses dos intelectuais participantes; 2) analisar o que se pretendia legitimar com as concepções de universidade, educação universitária e professor universitário; 3) reconhecer as estratégias discursivas utilizadas nos debates sobre o problema universitário, mobilizadas para legitimar as concepções da ABE; 4) buscar estabelecer a relação entre os intelectuais, seu discurso no inquérito e suas ações no âmbito da Seção do Ensino Técnico e Superior, da Associação Brasileira de Educação, nos anos de 1920.

Isso posto, este estudo se faz importante para entendermos, mesmo que parcialmente, quais as concepções de universidade que estavam em disputa no inquérito e por que a proposta de reorientação da universidade foi um dos temas

---

<sup>1</sup> Skinner e o contextualismo linguístico assumem a perspectiva defendida originalmente por Wittgenstein, de que as palavras são atos, atos de fala. Sendo assim, grande parte das enunciações tem um caráter performativo, pretende produzir ações, modificar o mundo social. Por essa razão, para Skinner, entender o significado de um texto histórico é o mesmo que demonstrar o que o seu autor estava fazendo ao escrevê-lo (SKINNER, 2005, p. 13).

privilegiados de estudos e debates da ABE nos anos de 1920. Naquele momento, a instituição priorizou como estudo a pesquisa de opinião – no formato de inquérito – de diversos intelectuais sobre questões da universidade; apresentou o resultado deste empreendimento de consulta a especialistas no tema na II CNE; e, posteriormente, publicou em edição única, 500 cópias impressas. Este documento está constituído pelas teses defendidas pelos membros da SETS, em nome da ABE, e, ainda, por um conjunto de teses-resposta de diferentes intelectuais, escolhidos criteriosamente pela associação. As teses da SETS, em grande medida, exerceram a função de balizas para as respostas e os posicionamentos dos intelectuais convidados para participar do inquérito.

Assim, esta pesquisa pretende contribuir para a história da constituição da universidade no Brasil, através da análise do discurso político-educacional, da linguagem e das concepções da elite intelectual dos anos de 1920, especificamente daqueles intelectuais atuantes na SETS da ABE. Vislumbramos entender os padrões estabelecidos pela intelectualidade do período para caracterizar a universidade moderna, equivalente às já existentes nos países considerados modelo de estruturação do ensino universitário.

Entendemos ser importante retomarmos as discussões sobre a constituição da universidade no Brasil, uma vez que a história da sua criação representa uma questão em disputa, à medida que, ao olharmos para o passado, temos a possibilidade de compreender, mesmo que de forma parcial e limitada, as lutas e disputas que perpassaram a sua constituição política, jurídica e administrativa. Além disso, porque podemos contribuir para que as pesquisas futuras possam, mesmo que embasadas em outros métodos e fontes, estudar os embates subsequentes e formular hipóteses sobre os avanços e os retrocessos, as permanências e as mudanças na construção da representação sobre a função social da universidade, posto que o “passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75).

Delineado esse horizonte, para a construção deste estudo recorreremos a um conjunto de fontes, do acervo da ABE, que nos foi disponibilizado pela instituição, com sede localizada na rua México, n. 11, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Entre os documentos selecionados, privilegiamos o inquérito *O problema universitário*



*brasileiro*, produzido em 1928 e publicado em 1929, contendo: 7 teses balizadoras das discussões produzidas pelos membros da comissão organizadora do inquérito; 7 questões sobre a universidade, que foram encaminhadas aos intelectuais inquiridos; 33 teses-resposta produzidas pelos intelectuais respondentes, escolhidos pela ABE; 1 tese-resposta do Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais; os discursos do reitor F. Mendes Pimentel; do senador Adolpho Gordo e a conferência do deputado João Simplício A. de Carvalho; o relatório com as 10 conclusões do inquérito, aprovadas pela Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE e pelos participantes da II CNE; 4 homenagens póstumas aos intelectuais Ferdinando Labouriau, Tobias Moscoso, Amoroso Costa e Amaury de Medeiros, falecidos no dia 3 de dezembro de 1928, bem como parte do inquérito do jornal *O Estado de São Paulo* (OESP), sobre o ensino secundário e superior, organizado por Fernando de Azevedo, no ano de 1926, inserida na edição publicada do inquérito da ABE, no ano de 1929.

Após a análise desse conjunto de fontes, foi necessário selecionar e classificar as teses para avaliar como cada uma delas poderia contribuir para a exposição e a análise que nos propomos. As teses da comissão organizadora do inquérito, as teses dos respondentes, as questões e conclusões do documento, bem como as homenagens deram-nos uma ampla percepção sobre como esses intelectuais, sobretudo os membros da Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS) da ABE, compreendiam o ensino superior e a universidade no Brasil. Permitiu-nos, também, perceber qual política educacional para o ensino superior era vislumbrada por eles. Os discursos presentes no inquérito fizeram ressoar as ideias dessa elite intelectual para um público maior. Além deste documento ter sido apresentado na II CNE, em 1928, evento de grande repercussão nacional, foi compilado, editado e publicado em 1929, demonstrando o interesse da associação na difusão das suas concepções sobre a universidade brasileira. A ABE, na sua Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS), além de promover debates, elaborar proposições e projetos, promovia conferências sobre temas caros à ciência, à filosofia e à educação, com grande aceitação entre o público leigo que, na expressão de Licínio Cardoso – um dos expoentes da SETS –, se tornaram *verdadeiros cursos de extensão universitária*.

No que se refere ao recorte temporal, priorizaram-se para este estudo os anos de 1920, uma vez que é nessa década que foram produzidos os inquéritos de OESP e da ABE sobre as questões da universidade brasileira. Nessa perspectiva, ocorreram

debates entre as elites intelectuais sobre as incongruências observadas na criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, pelo Decreto nº 14.343, estabelecida que ficou pela união da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Nesse quadro, segundo a interpretação da SETS, conservou-se a tradição das escolas superiores profissionais, não representando, assim, a universidade idealizada pela maioria dos intelectuais engajados nas questões universitárias do período.

De acordo com Cunha (2007), desde o Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, que previa a formação de uma universidade no Brasil, passaram-se cinco anos até que o governo federal achasse necessária a criação da universidade. Segundo o autor, é possível que o motivo da sua criação fosse receber academicamente o rei Alberto I da Bélgica, quando de sua visita ao Brasil, em 1920. Contudo, “o decreto de criação da universidade foi assinado quando o ilustre viajante já se encontrava a caminho (do Brasil), cinco dias após seu navio ter deixado a Bélgica” (CUNHA, 2007, p. 190).

Nessa perspectiva, Antunha (1974) é mais enfático. Para ele, a razão para tal criação foi a necessidade diplomática de conceder “o título de Doutor *Honoris Causa* ao Rei Alberto I, da Bélgica, como parte das homenagens que lhe deveriam ser prestadas, protocolarmente, por ocasião de sua visita oficial dentro do quadro das comemorações do centenário de Independência” (ANTUNHA, 1974, p. 53).

Efetivamente, a motivação e a oportunidade para criar a Universidade do Rio de Janeiro não serão objeto de discussão nesta dissertação, contudo é plausível afirmar, apoiados nas fontes desta pesquisa, que existia uma insatisfação em relação à forma pela qual se deu a institucionalização da universidade em 1920. Esse processo, realizado às pressas, constituiu, na expressão reiterada da intelectualidade analisada, uma universidade apenas *in nomine*. Podemos afirmar, também, que este descontentamento foi a motivação da SETS e da ABE para promover o inquérito sobre o ensino superior.

Os debates e propostas para a universidade no Brasil ocorreram desde o Período Colonial, passando pelo Império e adentrando a República, quando foram intensificadas as discussões relativas à necessidade de criação de uma universidade de caráter científico, propulsora da alta cultura nacional. Nessa perspectiva, se

entende importante rever, mesmo que brevemente, a história da trajetória do ensino superior e da universidade no Brasil, que se deu em meio a obstáculos políticos, econômicos e culturais e influenciou as mentalidades das elites políticas e intelectuais na busca de estratégias para que a universidade brasileira andasse, *pari passu*, com as constantes mudanças sociais.

Para a explicação histórica dos intelectuais presentes nesta pesquisa, seguiremos a perspectiva desenvolvida por Vieira, que caracteriza os intelectuais brasileiros entre 1870 e 1960, a partir de quatro aspectos:

a) sentimento de pertencimento ao estrato social que, ao longo dos séculos XIX e XX, produziu a identidade social do intelectual; b) engajamento político propiciado pelo sentimento de missão ou dever social; c) elaboração e veiculação do discurso que estabelece a relação entre educação e modernidade; d) assunção da centralidade do Estado como agente político para a efetivação do projeto moderno de reforma social (VIEIRA, 2011, p. 29).

Para a análise da prática social dos intelectuais protagonistas no inquérito, partiremos da teoria praxiológica de Bourdieu, sobretudo a partir das discussões acerca dos conceitos de capital, campo e *habitus*, que nesta pesquisa foram utilizados como instrumentos para compreender a autoridade discursiva dos intelectuais.

Conforme Bourdieu, o conceito de capital pode ser compreendido dos pontos de vista econômico, social, cultural e simbólico. Sinteticamente, o capital econômico compreende os fatores de produção de renda, os bens econômicos, o patrimônio e os bens materiais. O capital social é composto pelas relações do indivíduo com os grupos sociais. O capital cultural constitui-se pelo conjunto de qualificações intelectuais adquirido através do sistema de ensino escolar, da família e dos meios culturais. O capital simbólico está relacionado com o reconhecimento social ligado à honra.

Os conceitos de campo e *habitus* estão inter-relacionados. O campo é constituído por estruturas e efetivado por indivíduos capazes de estabelecer relações de poder. Existem variados campos que compõem a sociedade: o econômico, o político, o científico, o jurídico, dentre outros. Neles, segundo Ortiz (1983), se manifestam relações de poder que se estruturam a partir da distribuição assimétrica de um *quantum* social, determinado por Bourdieu como capital social.

Já o conceito de *habitus* é um sistema de disposições resultante de condições específicas de existência, que pertencem ao indivíduo e se modificam na medida em que este se insere em novos espaços sociais. Em relação ao campo, o *habitus*

demanda o reconhecimento das regras explícitas ou tácitas em questão (BOURDIEU, 1984 apud BONNEWITZ, 2003).

Outro conceito mobilizado na análise é o de rede de sociabilidade. Através desta, estudaremos as relações existentes entre intelectuais e instituições, dando atenção às conexões sociais que detinham potencial para interferir nos modos de pensar e agir dos principais agentes ligados à SETS. Conforme Sirinelli, “as redes secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos” (SIRINELLI, 2003, p. 252). Contudo, “a palavra sociabilidade reveste-se de uma dupla acepção, ao mesmo tempo ‘redes’ que estruturam e ‘microclima’ que caracteriza um microcosmo intelectual particular” (SIRINELLI, 2003, p. 254).

Convém salientar que, ao utilizarmos esta metodologia de análise, não pretendemos dar conta da totalidade das relações sociais dos protagonistas no inquérito, mas apresentá-las de uma forma analítica e visualmente inteligível para permitir a compreensão das tramas existentes nas relações desses agentes, que poderiam influenciar, com maior ou menor intensidade, a formação das concepções de universidade no Brasil.

À vista disso, fez-se necessário, também, o trabalho com a prosopografia. Conforme Stone:

A prosopografia é a investigação das características comuns de um grupo de atores na história por meio de um estudo coletivo de suas vidas. O método empregado constitui-se em estabelecer um universo a ser estudado e então investigar um conjunto de questões uniformes a respeito de nascimento e morte, casamento e família, origens sociais e posição econômica herdada, lugar de residência, educação, tamanho e origem da riqueza pessoal, ocupação, religião, experiência em cargos, e assim por diante (STONE, 2011, p. 115).

Nesse sentido, a prosopografia contribui para interpretar as configurações desse grupo de intelectuais, posto que o método estabelece uma rede de relações e articula um capital social importante para a legitimação dos agentes balizadores do ideal de universidade brasileira.

A fim de construir uma inteligibilidade acerca da relação entre as concepções de universidade em disputa e as estratégias usadas para a legitimação das convicções da comissão organizadora do inquérito, partiremos do contextualismo

linguístico (CL), desenvolvido pelos historiadores Quentin Skinner (1940) e John Pocock (1924). Para a formulação dessa teoria da interpretação, esses autores estabeleceram uma interlocução com os estudos sobre o funcionamento da linguagem ordinária e, particularmente, com a teoria dos jogos de linguagem do filósofo Ludwig Wittgenstein e dos atos de fala desenvolvida pelo filósofo John Austin. Os estudos realizados por Wittgenstein e Austin, posteriormente levados adiante por John Searle, não tinham como finalidade a análise histórica. Assim, Skinner e Pocock ressignificaram as proposições desses filósofos da linguagem para servir ao estudo histórico do discurso político (VIEIRA, 2017, p. 43).

As origens da teoria do CL estão na escrita da história do pensamento político, contudo, ela disseminou-se também para os debates relativos à história intelectual, especialmente no que se refere a procedimentos de interpretação. Sua análise situa-se no campo das abordagens contextualistas e exige uma definição precisa do significado de contexto. Nesse sentido, segundo Vieira:

[...] contexto é a linguagem compartilhada pelos grupos sociais em períodos e lugares sociais específicos. Assim, não podemos pensar essa noção central da explicação histórica em termos abstratos, mas sim como contexto linguístico ou jogo de linguagem, cujo acesso se faz por meio das enunciações presentes na materialidade textual das fontes, as quais possibilitam, pela característica referencial da linguagem, que se acessem outros estratos contextuais (VIEIRA, 2017, p. 42).

Uma questão fundamental dessa teoria consiste em problematizar a dimensão da interpretação dos significados contidos nos textos produzidos no passado, procurando, com isso, compreender em que medida autor, linguagem, texto e contexto devem ser articulados pelo historiador, ao investigar as ideias ou enunciados presentes nas fontes escritas.

Para Skinner, entender o significado de um texto histórico é o mesmo que demonstrar o que o seu autor estava fazendo ao escrevê-lo. Para ele, deve-se analisar como a intenção do autor se insere no contexto linguístico em que o texto foi produzido. Na sua ótica, a preocupação do historiador em busca do que o autor do texto estava *a fazer*, significa, “não apenas interpretar os significados do que foi dito, mas também, a intenção, que o autor em questão, pode ter tido ao dizer aquilo que disse” (SKINNER, 2005, p. 13). Para Skinner, as intenções se diferenciam dos motivos, por isso, se faz necessário “compreender a razão que levou um autor a

apresentar certa proposição, isso se quisermos compreender essa mesma proposição” (SKINNER, 2005, p. 162).

Vieira (2017, p. 42) afirma que, para Skinner, “o entendimento histórico do discurso político supõe a compreensão do projeto político ao qual o agente da enunciação estava vinculado”. Nesse sentido, a análise do discurso através da sua materialidade textual e do seu contexto de enunciação, possibilita a compreensão histórica da relação entre o discurso e as práticas sociais (VIEIRA, 2017).

Ainda, conforme Vieira:

Skinner e Pocock, embora com especificidades procedimentais e diferentes interesses temáticos, postularam a tese da correspondência entre os contextos político e discursivo, fazendo da linguagem usada no discurso político uma chave para a análise das performances, dos acontecimentos discursivos e dos atos de fala associados à ação política. Da mesma forma que a natureza performativa da língua oportuniza o acesso às práticas sociais, o caráter referencial da linguagem favorece a aproximação com o cenário mais amplo em que esses eventos se manifestam. Nessa perspectiva, a linguagem política é entendida como um modo de argumentação que se apresenta em várias línguas vernáculas e está disponível para uma série de autores. A linguagem é, a um só tempo, um modo de falar prescrito (efeito estruturador da *langue* sobre a *parole*) e um espaço de disputas (papel estruturante da *parole* sobre a *langue*) (VIEIRA, 2017, p. 44).

Pocock defende a ideia do discurso político como uma linguagem complexa, na qual convivem diferentes léxicos (científico, econômico, jurídico, religioso). O encontro desses léxicos ocorre no contexto do uso da linguagem, no qual os termos usados nos diferentes discursos assumem sentido próprio no discurso político (VIEIRA, 2017).

Segundo Pocock (2003), na análise do discurso político, o historiador deve preocupar-se em identificar os diferentes vocabulários e modos de argumentação que compõem uma determinada língua vernácula. Para este autor,

[...] essas linguagens irão variar no seu grau de autonomia e estabilidade. De ‘idiomas’ elas se converterão gradativamente em ‘estilos’, rumo a um ponto no qual a distinção aqui traçada entre *langue* e *parole* pode chegar a se perder. Mas nós estamos em busca de modos de discurso estáveis o suficiente para estar disponíveis ao uso de mais de um locutor e para apresentar o caráter de um jogo definido por uma estrutura de regras para mais de um jogador. Isso nos possibilitará considerar o modo pelo qual os jogadores exploraram as regras uns contra os outros, e, no devido tempo, como atuaram sobre as regras com o resultado de alterá-las (POCOCK, 2003, p. 31).

Esses idiomas ou jogos de linguagem também variam na origem e, conseqüentemente, no conteúdo e no caráter. Alguns originam-se nas práticas institucionais, adotando um linguajar profissional, como o de juristas, filósofos, comerciantes e todos aqueles reconhecidos pelas suas práticas. Por meio da análise dessa linguagem pode-se aprender sobre a cultura política de uma determinada sociedade nos diferentes momentos de sua história, considerando-se que linguagens foram sancionadas como legítimas do universo do discurso público e que tipos de *intelligentsia* adquiriram autoridade no controle desse discurso (POCOCK, 2003).

Deste modo, sem renunciar ao pensamento como problema historiográfico, o CL permite compreender as ideias educacionais como discurso e linguagem, ou melhor, como um jogo de linguagem praticado em contextos institucionais. Esse jogo envolve regras para a enunciação e o protagonismo dos enunciadores, no sentido de reiterar ou de subverter as convenções estabelecidas (VIEIRA, 2017).

Nos anos de 1920, o modelo universitário em construção no Brasil foi objeto de críticas explícitas por parte da elite intelectual que se sentiu convocada a refletir sobre seus problemas, sobretudo em dois inquéritos organizados, respectivamente, pelo jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP), em 1926, sob a direção de Fernando de Azevedo, e pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1928. Em 1929, a ABE publicou, em única edição, com quinhentas cópias impressas, o seu inquérito *O problema universitário brasileiro*, incorporando a este, a seção do inquérito realizado pelo OESP<sup>2</sup>, sobre o ensino secundário e superior.

O inquérito da ABE tinha como função pesquisar/investigar, por meio de questões previamente elaboradas, a opinião de um grupo de intelectuais/professores, sobre temas relativos ao ensino superior e à universidade, para que, com isso, pudessem debater sobre as concepções e caminhos mais adequados para que esse nível de ensino e instituição cumprissem um propósito nacional.

As concepções que a ABE tinha sobre a educação universitária brasileira expressavam-se nas ações promovidas no âmbito da sua Seção do Ensino Técnico e

---

<sup>2</sup> Em seu conteúdo, o inquérito do OESP foi elaborado em três seções: a primeira, dedicada ao ensino primário e normal; a segunda, dedicada ao ensino técnico e profissional (ARAÚJO, 2008); a terceira, destinada ao ensino secundário e superior, contando com sete teses defendidas respectivamente por Fernando de Azevedo, Arthur Neiva, Mario de Souza Lima, Ovídio Pires de Campos, Raul Briquet, Ruy Paula Souza, Theodoro Ramos (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Superior, na enunciação dos discursos proferidos nas Conferências Nacionais de Educação (CNEs) e, principalmente, no inquérito *O problema universitário brasileiro*, de 1928.

Este inquérito foi apresentado em um momento de intensa discussão sobre as reformas educacionais, que estavam sendo implementadas em diferentes estados brasileiros no primeiro quartel do século XX<sup>3</sup>.

Na II CNE diferentes temas foram abordados, entre eles, a Educação política, a Educação sanitária, a Educação agrícola, o Ensino primário, o Ensino normal, o Ensino secundário e o Ensino superior. No programa estabelecido pela Comissão Executiva da II CNE, onze seções temáticas foram organizadas, das quais a terceira foi a de Ensino Superior e Universitário, presidida pelo deputado João Simplício (ABE, Notícias da II CNE, 1929). Nesta conferência, como forma de expor questões e proposições relacionadas à universidade com maior embasamento, fundamentado no conhecimento e opinião de diversos intelectuais, foi apresentado pela Seção do Ensino Técnico e Superior da ABE, o inquérito *O problema universitário brasileiro*.

A comissão organizadora do inquérito esteve composta por: Ferdinando Labouriau, presidente da ABE em 1926 e 1927 e dirigente da comissão que promoveu o inquérito de 1928; Roquette Pinto; Vicente Licínio Cardoso; Raul Leitão da Cunha; Levi Carneiro; Ignácio M. Azevedo do Amaral e Domingos Cunha. Sete teses balizadoras do inquérito, versando sobre questões relacionadas aos problemas do ensino superior e da universidade, foram redigidas por cada um dos membros dessa comissão. Ainda, um conjunto de questões foi formulado, abordando aspectos e concepções que envolviam a educação superior e a universidade.

Para responder ao inquérito, foi selecionado pela associação um conjunto de trinta e três intelectuais e o Conselho da Universidade de Minas Gerais. Posteriormente, foram apresentadas pela Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS) dez conclusões sobre o inquérito, embasadas na tese do professor Tobias Moscoso,

---

<sup>3</sup> Em Santa Catarina este processo reformista ocorreu no início da década de 1910, sendo Orestes Guimarães o seu mentor intelectual e administrativo. As reformas em São Paulo foram promovidas por Sampaio Dória (1920), no Distrito Federal foram conduzidas por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo (1922 e 1928). Na Bahia (1924) e em Minas Gerais (1927), Anísio Teixeira e Francisco Campos, respectivamente, estiveram à frente desse ciclo reformista. As reformas no Ceará (1922), em Pernambuco (1928) e no Paraná (1920) foram, respectivamente, lideradas por Lourenço Filho, Carneiro Leão, César Prieto Matinez e Lysimaco Ferreira da Costa (VIEIRA; DANIEL, 2015, p. 46).



apresentada na Primeira Conferência Nacional de Educação (I CNE), em 1927. Estas conclusões foram colocadas em votação na II CNE e tiveram aceitação unânime entre os conferencistas.

Diante do exposto, considerando-se os objetivos da pesquisa, efetuou-se uma análise das produções relacionadas ao tema da Associação Brasileira de Educação, da Segunda Conferência Nacional de Educação, do inquérito da ABE, do inquérito do OESP, do contexto histórico dos anos de 1920, bem como da história da universidade no Brasil.

Em um primeiro momento, a análise do movimento político-institucional da ABE e do pensamento educacional da elite intelectual, no contexto dos anos de 1920, revelou-se fundamental para a elaboração desta dissertação.

Nesse sentido, Carvalho (1998), na obra *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho – 1924-1931*, evidenciou que a ABE pretendia apresentar a adesão à causa educacional como inquestionável. Seu engajamento educacional decorreu da consciência de que os métodos educacionais deviam se alinhar com a sociedade industrial. Um indício disso foi a preocupação em separar a educação das elites e do povo. Às elites estavam reservadas a educação secundária e a universidade, graus que capacitavam os filhos das classes dominantes para a condução do país. Ao povo, por sua vez, destinava-se a educação primária, baseada no ensino de valores considerados importantes para o preparo do operariado, tais como a saúde, a moral e o trabalho. Carvalho explicitou também que a retórica da ABE sobre o problema educacional brasileiro funcionava como um *slogan* da instituição, que lhe garantia o reconhecimento de *lócus* privilegiado, reservado a intelectuais e técnicos em educação, através do qual se produzia a validação da causa educacional.

Acrescentando-se a essas contribuições, Vieira (2007 a), no texto *Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação - Curitiba – 1927*, evidenciou a prática social dos intelectuais da ABE nos processos de produção, veiculação e recepção do discurso que estabeleceu relação entre educação e modernidade. No estudo *Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967)*, Vieira (2017) nos apoiou para entendermos a relevância que a ABE alcançou ao longo da sua atuação e o destaque das

conferências nacionais como lugar privilegiado para notabilizar os intelectuais e seus projetos educacionais, assim como possibilitou-nos compreender a estruturação linguística do discurso educacional veiculado nestes eventos.

Na tese *As Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928-1942)*, Valério (2013) apresentou-nos as ações e a intervenção da Associação Brasileira de Educação no processo de elaboração da política e da legislação educacional para o ensino secundário no Brasil. Demonstrou-nos como os agentes que lideravam essas reformas intervieram, direta ou indiretamente, nas políticas públicas do período. Ao lado disso, a autora explicitou os conflitos e alinhamentos motivados pela oscilação de força entre Estado e sociedade civil, e a permeabilidade do Estado em relação às reivindicações dos intelectuais da ABE, na primeira fase do regime getulista, que projetou intelectuais da educação para a cena política como reformadores e/ou administradores públicos.

Cunha (2007), no livro *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas* e no estudo *Ensino superior e universidade no Brasil* (2000), nos apoiou na compreensão da origem e do desenvolvimento do ensino superior no Brasil, desde a atuação dos jesuítas no século XVI, até a institucionalização do regime universitário na era de Vargas e a função desempenhada por esse nível de ensino na veiculação dos saberes dominantes de cada momento histórico. Da mesma forma, Fávero (1977; 2006), Schwartzman (2001) e Paim (1982) também nos ajudaram na compreensão das diferentes fases do ensino superior e da universidade no Brasil, com a promulgação de diversos dispositivos legais, criados não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual eram parte, mas pensados como um bem cultural oferecido a minorias.

Na organização de *Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928*, Silva (2004) contribuiu para fazer-nos entender a organização e a repercussão alcançada com a realização da II CNE, palco de apresentação do inquérito *O problema universitário brasileiro* da ABE.

Paralelamente, no estudo *Nacionalismo e regionalismo em dois inquéritos sobre o ensino superior brasileiro nos anos 1920*, Bontempi Júnior (2017) fez com que

refletíssemos sobre as finalidades dos discursos presentes nos inquéritos de *OESP* e da ABE e as correntes de pensamentos políticos que influenciaram os intelectuais envolvidos nos debates.

Já Campos (2008), na obra *Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)*, nos apoiou na compreensão da dimensão do engajamento da intelectualidade nos diferentes projetos e concepções de universidade, em diferentes contextos temporais. Este engajamento se deu a partir de diferentes iniciativas que associavam a atuação dos intelectuais na cena pública e a criação de instituições de ensino superior para a produção, sistematização e difusão do conhecimento. Além disso, contribuiu para entendermos a influência da rede de sociabilidade desses intelectuais, mediada pela função de organizadores de projetos culturais e, principalmente, de sistematizadores de projetos de ensino superior no Paraná.

Por sua vez, Roque Spencer Maciel de Barros, em *A ilustração brasileira e a ideia de universidade* (1986), analisa a História das Ideias nas duas últimas décadas do século XIX, momento este caracterizado por ele, no contexto brasileiro, como semelhante ao Iluminismo na Europa do século XVIII. Nessa perspectiva, Barros colaborou ao explicitar a relação entre a *ilustração* e as ideias de universidade através da análise das mentalidades, isto é, das grandes matrizes do pensamento em voga no período e presentes nos debates sobre a universidade e o ensino superior no Brasil à época. Além das mentalidades identificadas pelo autor: a católico-conservadora, a liberal e a cientificista, Barros apontou-nos o papel da *ilustração* na sociedade brasileira, que atribuiu à juventude intelectual daquela época o protagonismo no movimento que trazia em seu centro ideias liberais e uma forte confiança no poder transformador da ciência, entendida como a única e legítima forma de garantir o desenvolvimento do homem, tanto no aspecto moral quanto no material. Também evidenciou que, nesse quadro, não se procurava explicar o estado do ensino como reflexo da situação geral de um país, mas, ao contrário, mostrar esta como consequência daquele: eram as ideias, acreditava-se, que moviam o mundo e a escola era, por excelência, entendida como a instituição que as organizava e desenvolvia.

Araújo (2013), no estudo *Universidade brasileira segundo o inquérito de 1928: ensino pesquisa e extensão*, colaborou ao evidenciar que a defesa do modelo de

universidade a ser construído no Brasil envolvia a repulsa à adaptação dos modelos externos para a universidade brasileira, bem como a rejeição de um modelo que resultasse de uma agregação de faculdades. Antes, esperava-se que ela expressasse um espírito universitário assentado na articulação entre o ensino, a extensão e as pesquisas. Além do fato de que se fazia necessário pensar o Brasil através da universidade. Nesse sentido, ela devia ser uma instância capaz de criar a identidade e a consciência nacional.

Por fim, Clecia Aparecida Gomes (2015), na pesquisa intitulada *Os engenheiros da Associação Brasileira de Educação (ABE): confluências entre ideias educacionais e urbanas na cidade do Rio de Janeiro nos anos iniciais do século XX*, contribuiu ao abordar as propostas educacionais de engenheiros que fundaram a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, na cidade do Rio de Janeiro, e como foram estabelecidas, naquele contexto, as relações entre educação, política e transformações urbanas.

Concluimos esta introdução apresentando a forma como estruturamos a dissertação, organizada em 4 capítulos. O primeiro trata do ensino superior no Brasil, onde são abordadas questões sobre a formação das faculdades superiores no período imperial, a resistência à ideia de universidade no período republicano, o ideal de modernidade, as mudanças ocorridas no Brasil República, além do contexto dos anos de 1920, com a criação da Associação Brasileira de Educação.

O segundo capítulo disserta sobre a Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS) da ABE, onde se abordou a representação da extensão universitária, o conceito de inquérito, a produção do inquérito de *O Estado de São Paulo*, em 1926, e o da ABE, em 1928, bem como a apresentação deste último na II CNE, realizada no mesmo ano.

O terceiro capítulo tem como escopo refletir sobre a *Intelligentsia* “autorizada” do discurso sobre a universidade. Para tanto, consideraram-se os aspectos que compõem o conceito de intelectual no inquérito da ABE, as redes de sociabilidade e a prosopografia dos principais protagonistas no inquérito da ABE, explorando, nessa ordem, as relações institucionais e as características da biografia coletiva dos intelectuais envolvidos. Acresce, ainda, a demarcação da linguagem *complexa*, segundo a acepção de Pocock, caracterizadora do discurso educacional do período.

O quarto capítulo trata das concepções em disputa no inquérito da ABE, as quais delineavam o diagnóstico dos problemas da universidade brasileira e propunham soluções para a instituição. Entre os temas tratados, destacamos: a educação nacionalizadora da cultura; o diagnóstico da crise do ensino no Brasil; a defesa de testes de aptidão vocacional; a situação social e econômica do professor catedrático; a cooperação dos poderes públicos para o desenvolvimento da universidade; e o papel mediador da ABE na estruturação do regime universitário no país.

Logo, esta dissertação trata de um tema consagrado na História da Educação no Brasil, o ensino superior. Contudo, analisa o inquérito *O problema universitário brasileiro*, conduzido pela Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE, de 1928, que não havia sido analisado, ainda, em um estudo de maior fôlego e abrangência, permanecendo, assim, pouco conhecido pela historiografia da educação e, especialmente, do ensino superior. Para além do ineditismo do tema, utilizamos, também, uma abordagem pouco usual no campo da história da educação, que prioriza a análise das retóricas presentes nos jogos de linguagem praticados pela intelectualidade brasileira na defesa de suas concepções de universidade para o Brasil, nos anos de 1920. Fundamentado no contextualismo linguístico, este estudo convida seus leitores a entenderem os discursos como atos de fala, como ações em curso na esfera pública, de modo a problematizar o que os intelectuais ligados à SETS e à ABE *estavam fazendo* ao organizar, promover e divulgar o inquérito.

## 1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

### 1.1 As faculdades superiores no Brasil Império

O inquérito sobre a educação universitária, promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), no ano de 1928, foi produzido em um momento do Brasil em que as elites intelectuais apontavam uma série de problemas e incongruências na universidade brasileira, criada como instituição pública federal em 1920. Afirmava-se que a instituição mantinha um caráter fragmentado, com foco unicamente na formação profissionalizante, sem se voltar para a pesquisa científica. Nesse quadro, o inquérito da ABE estabelecia, como parâmetro comparativo, o modelo dos países com maior tradição universitária.

Considera-se que, desde as primeiras experiências universitárias, a busca pela autonomia acadêmica, didática e administrativa fez parte da sua história. A experiência do ensino superior na Europa Medieval, assim como as iniciativas de ensino superior inauguradas no Brasil, a partir do início do século XIX, repercutiram, com maior ou menor intensidade, no contexto das discussões sobre a universidade brasileira dos anos de 1920.

Em princípio, sabe-se que as primeiras universidades da Idade Média surgiram na Europa ocidental, no início do século XIII. Segundo Charle e Verger (1996), não se pode atribuir uma data de nascimento precisa a nenhuma delas, contudo, “pode-se considerar praticamente contemporâneas as Universidades de Bolonha, Paris e Oxford” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 13).

Essas primeiras instituições não seguiram um modelo único. Tinham sistemas pedagógicos e administrativos distintos. Na região norte da Europa (Paris, Oxford), as universidades eram associações de mestres, federações de escolas. As principais disciplinas eram Artes Liberais<sup>4</sup> e a Teologia, sendo forte a marca eclesiástica. A maioria dos estudantes era bastante jovem. Por outro lado, nas regiões mediterrâneas, as universidades eram, principalmente, associações de estudantes. A

---

<sup>4</sup> O termo Artes Liberais originou-se na Antiguidade, mas nas Universidades Medievais alcançou o significado de *Studium Generale*. A partir do século XII, as Artes Liberais ganharam um aspecto propedêutico, englobando dois grupos de disciplinas: o *trivium*, com as artes retórica, lógica e gramática; o *quadrivium*, com música, aritmética, geometria e astronomia.

principal disciplina era o Direito, secundariamente a Medicina; a média de idade dos alunos era mais avançada e o nível social mais elevado (CHARLE; VERGER, 1996).

Com relação aos traços comuns entre tais universidades, Charle e Verger (1996) destacam, entre outros aspectos, a comum dependência de ambas em relação ao movimento associativo, bastante forte no início do século XIII. Nesse sentido, os autores afirmam:

Por toda a parte, mestres e/ou estudantes reuniam-se para constituir uma universidade juramentada. Eles estabeleceram seus próprios estatutos, representantes eleitos, organizaram-se para garantir entre eles o auxílio mútuo, assegurar a sua proteção diante das ameaças possíveis da população e das autoridades locais e regulamentar o exercício autônomo da atividade, que era a própria razão de ser de sua associação, a saber, o estudo e o ensino (CHARLE; VERGER, 1996, p. 19).

No que se refere às razões que contribuíram para o surgimento destas instituições, Charle e Verger (1996) destacam uma tomada de consciência das necessidades profissionais do ensino. Pode-se dizer que teria sido para fazer frente a um determinado número de disfunções surgidas nas escolas existentes e às críticas por elas suscitadas que a solução universitária foi constituída. Algumas escolas mal dominavam seu próprio crescimento. As tradicionais autoridades eclesiásticas estavam ultrapassadas. Os estudantes tornavam-se uma ameaça para a ordem pública. Os mestres, cada vez mais numerosos, entravam abertamente em concordância para cada um ensinar a seu modo, misturando as disciplinas. Para os autores:

Pode-se pensar que foi, dentre outras coisas, para controlar essa situação um tanto anárquica que os mestres estabelecidos se associaram com o objetivo de limitar a proliferação das escolas e de impor a todos um regime de estudo bem definido, baseado na hierarquia das disciplinas, na leitura sistemática das autoridades obrigatórias, na proibição de leitura dos livros perigosos e finalizando com um sistema coerente de exames e de diplomas (CHARLE; VERGER, 1996, p. 20).

Os intelectuais medievais, forma pela qual Le Goff (1988) denominou os mestres universitários do século XIII, passaram a exercer um poder decorrente das suas cátedras e, principalmente, das suas instituições. Os mestres assumiram a condição de autoridade nas questões que envolviam o verdadeiro e o falso no plano do conhecimento, assim como nas disputas em torno do certo e do errado no que diz respeito à moral. Essa ascensão cultural não demorou a se tornar, da mesma forma,

requisito para influenciar a política, tanto da corte como da igreja (LE GOFF, 1988, p. 13).

Os séculos XIV e XV marcaram uma nova fase na história das universidades medievais. De acordo com Charle e Verger (1996), esta fase caracteriza-se por dois traços: as novas fundações universitárias e o crescente papel dos Estados.

As novas universidades decorreram, inicialmente, do próprio sucesso da instituição. Estas não paravam de surgir e se expandir por todos os países europeus. Suas fundações resultaram de atos decididos por autoridades políticas, pelos príncipes ou pelas cidades e confirmados pelo papado. Neste contexto, os mestres, mesmo colaborando para o sucesso da instituição, não tinham mais a importância primordial que tinham em Bolonha, Paris e Oxford (CHARLE; VERGER, 1996).

O crescente papel do Estado derivava do interesse político pelas universidades. Embora, nesse contexto, essas instituições tenham se mantido oficialmente eclesiásticas, passaram progressivamente para o controle das cidades e dos estados, que esperavam delas tanto a formação dos letrados, quanto a dos juristas qualificados de que necessitavam suas administrações, assim como o Estado das suas contribuições para a elaboração da ideologia nacional e monárquica (CHARLE; VERGER, 1996). Por consequência, elas se submeteram, de bom grado, a um papel determinado: “ministrar um ensino ortodoxo, formar as futuras elites locais, contribuir para a ordem social e política estabelecida” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 24-25).

As cidades-sede dessas universidades tornavam-se importantes no cenário político e cultural na medida em que crescia o prestígio das suas instituições de ensino superior. Notou-se que, pequenas cidades, com economia modesta e deslocada do centro do poder – como Oxford e Cambridge, na Inglaterra, ou Coimbra, em Portugal –, tornaram-se centros mundialmente conhecidos pela excelência das suas universidades (VIEIRA; CAMPOS, 2012).

No Brasil, assim como ocorreu na Europa a partir do século XIII, fundar universidades significava projetar cidades que as sediarão e intelectuais que nelas atuariam. Porém, conforme Cunha (2007), a universidade brasileira foi *temporã*. Nasceu tardiamente.



Esse atraso no estabelecimento da universidade revela-se na comparação com outras experiências coloniais. Para Cunha (2007, p. 15), “nas colônias espanholas da América, a universidade não foi uma instituição estranha”. No continente americano foi fundada, em 1538, a primeira universidade na ilha de São Domingos. Entretanto, sua vida foi efêmera. Alguns anos depois, em 1553, a segunda universidade foi inaugurada no México, esta, de vida longa. Depois vieram as universidades de São Marcos (Peru), de São Felipe (Chile), Córdoba (Argentina) e outras, de maneira que, ao tempo da nossa independência, havia 26 ou 27 universidades na América espanhola, enquanto no Brasil nenhuma universidade havia sido criada (CUNHA, 2007).

Como explicar essa ausência? Uma frequente explicação é a de que “Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de modo a manter a colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes” (CUNHA, 2007, p. 16). A exemplo disso, em 1768, em resposta a um requerimento com pretensão de se instalar um curso de medicina na região das minas, o Conselho Ultramarino, ao negar tal pedido, fundamentou a sua decisão dizendo que “um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal” (CARVALHO, 1968, p. 72 apud CUNHA, 2007, p. 16).

Segundo Vieira e Campos (2012), a tradição centralizadora de Portugal em relação à formação superior, controlando, a partir da Universidade de Coimbra, a formação das elites culturais da colônia, explica a ausência dessas instituições no Brasil entre os séculos XVI e XVIII.

Observa-se que a possibilidade de criação de universidades no Brasil foi negada, desde logo, pela coroa portuguesa. Os jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la na Colônia, não obtiveram êxito. Sem alternativa, “os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos” (FÁVERO, 2006, p. 20).

Quanto ao processo de criação de cursos superiores no período do Brasil Colônia, pode-se afirmar que este iniciou em 1572, com os cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia, estendendo-se até 1808, quando ocorreu a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro. O segundo período, o do Império, “iniciou-se, de fato, quando o Brasil era ainda colônia, em 1808, com a

criação de um novo ensino superior, estendendo-se até 1889, com a queda da monarquia” (CUNHA, 2007, p. 19). O terceiro período iniciou-se com o governo provisório de Deodoro da Fonseca, que derrubou a Monarquia e proclamou a República.

Em 1808, em virtude da invasão francesa na Península Ibérica, o Brasil passou a ser a sede da monarquia lusa até o ano de 1820, “quando a Revolução Constitucionalista do Porto exigiu a volta de João VI a Portugal. Durante esse período, o Brasil passou de colônia a Reino Unido, o que significava que o rei de Portugal seria, também, rei do Brasil, não por ser uma colônia, mas por ser outro Estado” (CUNHA, 2000, p. 70).

A mudança da sede monárquica de Portugal para o Brasil foi acompanhada pelo seu aparelho de Estado. Conforme Cunha:

[...] numa esquadra que transportou os tesouros da coroa, a alta burocracia civil, militar e eclesiástica, assim como os livros da Biblioteca Nacional. Instituições econômico-financeiras, administrativas e culturais, até então proibidas, foram criadas, assim como foram abertos os portos ao comércio das nações amigas e incentivadas as manufaturas (CUNHA, 2000, p. 153).

Por decreto de 18 de fevereiro de 1808, foram criados os cursos superiores destinados à formação profissional. Naquele ano, foi estabelecido o Curso Médico de Cirurgia na Bahia. Em 5 de novembro do mesmo ano, foi instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Outros atos foram sancionados e contribuíram para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (FÁVERO, 2006).

Os cursos e academias criados a partir de 1808, tinham o propósito de “formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais” (CUNHA, 2007, p. 63).

Conforme Campos (2008), em 1810, foi fundada a Academia Real Militar com o objetivo de formar oficiais engenheiros civis e militares. Esta, em 1838, passou a ser denominada Escola Militar e, em 1874, Escola Politécnica.

A Academia Militar, “desde 1810, tinha a importante função adicional de formar engenheiros de diversas especialidades (construção, mineração, química)” (CUNHA, 2007, p. 63).

Outros cursos foram criados para formar, conforme Cunha (2007), profissionais não militares “como os de Agronomia, de Química, de Desenho Técnico, de Economia Política e de Arquitetura” (CUNHA, 2007, p. 64).

O curso de Arquitetura, localizado na Academia de Belas Artes, também desempenhou a função de formar especialistas. A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, criada pelo Decreto de 12 de agosto de 1816, posteriormente teve sua denominação alterada para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, pelo Decreto de 12 de outubro de 1820. Um mês depois, pelo Decreto de 23 de novembro de 1820, foi designada Academia de Artes. Em 1826, passou então a Academia Imperial de Belas Artes, célula *mater* do ensino de arte (BARBOSA, 1999).

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, o ensino superior aqui produzido, conforme Vieira e Campos (2012),

[...] adotou o chamado modelo napoleônico das faculdades isoladas, voltadas para a formação profissional e técnica. O modelo medieval do *Studium Generale*, sustentado na filosofia, na teologia e nas sete artes liberais (*trivium* e *quadrivium*), não fazia mais sentido no século XIX depois das críticas dos humanistas e dos iluministas (VIEIRA; CAMPOS, 2012, p. 18).

Durante todo o período monárquico, segundo Teixeira (1989), nada menos de 42 projetos de universidade foram apresentados desde o primeiro, de José Bonifácio, em 1822, até o último, de Rui Barbosa, em 1882, e o governo e o parlamento sempre os recusaram.

Com a independência política, em 1822, foram criados apenas “mais dois cursos, de Direito, ao rol dos já existentes, seguindo a mesma lógica de promover a formação dos burocratas na medida em que eles se faziam necessários” (CUNHA, 2007, p. 71). No Brasil, criaram-se cátedras isoladas de ensino superior, mas não universidades. Desse modo, o ensino superior permaneceu praticamente o mesmo em todo o Império; cursos viraram academias, currículos foram modificados várias vezes, mas o panorama não mudou significativamente (CUNHA, 2007).

Nem a prosperidade econômica cafeeira foi capaz de alterar os padrões do ensino superior, exceto “pela construção da estrada de ferro, para as quais eram necessários engenheiros. As modificações mais notáveis foram a da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e a da Escola de Minas de Ouro Preto, dois anos depois” (CUNHA, 2007, p. 71).

Em 1882, no Congresso de Educação que se realizou no Brasil, o conselheiro A. de Almeida Oliveira apresentou um longo discurso contra a universidade, alegando:

A universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para constituir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida (OLIVEIRA apud TEIXEIRA, 1989, não p.).

Efetivamente, a universidade medieval não podia ser restaurada. Mas existia a universidade moderna, cujas bases foram lançadas por Humboldt<sup>5</sup>, no princípio do século XIX. Em 1882, a universidade moderna já era realidade, tanto na Europa, quanto na América. Contudo persistia, da parte do governo brasileiro, um particular e constante propósito de resistir a tal ideia (TEIXEIRA, 1989).

Para Fávero (2006, p. 20), “não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites”. Segundo a autora, “todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da Colônia” (FÁVERO, 2006, p. 20). Mesmo como sede da Monarquia, o Brasil conseguiu apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante (FÁVERO, 2006).

Embora a universidade brasileira tenha sido instituída tardiamente, a consciência de sua necessidade já se fazia sentir desde o século XVII. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, no início do século XIX, os debates tornaram-se frequentes, intensificando-se ainda mais após a Proclamação da Independência.

---

<sup>5</sup> A Universidade de Berlim foi criada em 1810, sob a liderança de Wilhelm Von Humboldt. Este projeto universitário (conhecido como modelo alemão) influenciou fortemente outras universidades europeias e ocidentais. Segundo Campos (2008, p. 6-7), “a Universidade de Berlim constituiu uma concepção de ensino superior alicerçada nas ideias de investigação e de docência. Em outros termos, a universidade humboldtiana foi constituída por uma comunidade de pesquisadores, cuja finalidade seria a aspiração da humanidade à verdade, garantida pela unidade da pesquisa e do ensino e fundamentada nos princípios da liberdade de aprender, da liberdade de ensinar e da liberdade do pesquisador e do estudante.”

Sabe-se que nas últimas décadas do Segundo Império, a *ilustração brasileira* manteve a crença no poder das ideias e, conforme Barros (1986), a confiança total na ciência e a certeza de que a educação intelectual era o único caminho legítimo para melhorar os homens, para dar-lhes inclusive um destino moral – traço característico dos herdeiros do iluminismo –, “abriam, entretanto, para estas convicções, uma dimensão nova, que o século XVIII não compreendera totalmente: a dimensão histórica” (BARROS, 1986, p. 9).

Nesse quadro, os intelectuais brasileiros se propuseram *ilustrar* o Brasil, “a iluminá-lo pela ciência e pela cultura; a fazer das escolas ‘foco de luz’, donde havia de sair uma nação transformada.” (BARROS, 1986, p. 9-10).

À vista disso, as ideias que se exprimiam na lei não tinham apenas a função de “consagrar a situação presente: a lei é ‘educadora’, exprime um ideal ainda irrealizado e deve ser uma das forças a trabalharem na sua realização” (BARROS, 1986, p. 10). Elas mostravam também que “a ‘consciência jurídica’ liberal, uma das principais molas da ilustração brasileira, não era uma forma de alienação, mas um princípio civilizador.” (BARROS, 1986, p. 11-12).

Segundo Barros (1986), o idealismo, fosse jurídico, político ou pedagógico do movimento ilustrado brasileiro foi, antes de tudo, um esforço de universalização. As ideias que triunfaram foram aquelas que serviam aos propósitos da integração do Brasil na cultura ocidental. Para o autor, foram as doutrinas que nos trouxeram uma filosofia progressista da história e que deram um sentido universal aos acontecimentos que se verificavam no país (BARROS, 1986).

Os intelectuais brasileiros do período buscavam, conforme Barros (1986), os instrumentos capazes de integrar o país na grande comunidade euro-americana através da ação educativa da lei, da escola, da imprensa e do livro. Para o autor, essa característica da *ilustração brasileira* explica

[...] vários fatores que, aos historiadores de hoje, podem parecer paradoxais. É frequentemente atentar-se para a falta de ‘lógica’ de nossa história [...], para a singularidade dos caminhos por nós percorridos. Parece-lhes absurdo, por exemplo, termos tido instrução superior antes da secundária ou da primária. Note-se, em primeiro lugar, que essa anomalia aparente era perfeitamente conhecida e analisada pelos homens do tempo (BARROS, 1986, p. 14).

Barros (1986) assevera que, para os *ilustrados*, pelas características de um povo que a independência política lançara no cenário da história, esse era um caminho lógico, visto que

[...] a independência não era obra do povo; não se esperava que a nação amadurecesse para conquistá-la; o povo recebeu a independência, não a fez. O momento seguinte exigia a organização do estado, a formação de uma burocracia a altura das responsabilidades – e esta não poderia esperar pelo longo trabalho de organização dos diferentes graus de ensino e pela sua eficiente articulação: era imperativo resolver, fosse como fosse, o problema da instrução superior (BARROS, 1986, p. 14).

Justificava-se, assim, no país recém-independente, a criação dos cursos jurídicos que, “acrescentando-se aos cursos médicos já existentes, e que mais tarde passariam a Faculdade de Medicina, deveriam formar, imediatamente, a elite dirigente” (BARROS, 1986, p. 14).

Conforme Campos (2008, p, 21), “essas faculdades e escolas que foram se constituindo ao longo do século XIX expressavam a origem do ensino superior no Brasil”. Seu modelo de educação, com cursos de caráter técnico, mantinha uma estreita relação com o projeto napoleônico, cuja finalidade principal era preservar a estabilidade do Estado por meio de um ensino profissional. Os dirigentes políticos compreendiam que os oficiais, médicos, bacharéis e engenheiros eram fundamentais para o processo de constituição e manutenção dos projetos da monarquia (CAMPOS, 2008).

Ademais, conforme assevera Cunha (2007), as escolas superiores, principalmente as de Direito, nas quais estavam matriculados, ao fim do Império, mais da metade dos alunos, exerciam papel central no recrutamento e na formação dos *mandarins*<sup>6</sup> do Império brasileiro. Nas academias, principalmente nas de São Paulo e Olinda, os jovens oriundos das classes dominantes abandonavam os padrões culturais provincianos, formando-se segundo uma perspectiva nacional-imperial. Após formados, começavam suas carreiras nomeados para um cargo público ou integrando as listas de candidatos aos mandatos parlamentares; havia, constantemente, passagens entre a administração, o parlamento e a justiça. Entretanto, quando estes

---

<sup>6</sup> *Mandarim* é uma metáfora, inspirada na formação da elite burocrática chinesa, utilizada para designar o membro típico da burocracia civil do Estado, no Brasil. Pang e Seckinger (1972) usaram o termo *mandarin* para descrever o recrutamento e a formação de agentes políticos controlados centralmente pelo Estado, com a função de unificar o país e forjar uma ideologia de unidade nacional capaz de justificar a continuidade do sistema social, econômico e político existente na época do Império (CUNHA, 2007, p. 72).

eram parentes ou protegidos de chefes políticos influentes, podiam ingressar diretamente na política. Possibilidade que levou “Joaquim Nabuco a dizer que, no tempo dos estudos de seu pai, José Thomaz Nabuco de Araújo [...], na década de 1830, as faculdades de Direito já eram ‘antessala da Câmara’” (CUNHA, 2007, p. 73).

Para Barros (1986), no período de 1870 a 1889, é ainda compreensível a prioridade da instrução superior ante o ensino primário, por excelência popular. A característica da *ilustração brasileira*<sup>7</sup> do século XIX é que o nosso ideal ilustrado não nasceu de uma reivindicação popular – como já o fora o da ilustração europeia do século XVIII – antes, procurou criá-la. Na visão dos liberais, para que isso fosse possível, exigia-se, antes de tudo, uma elite preparada e competente, capaz não de traduzir as aspirações populares, mas de desenvolvê-las e incentivá-las. Não se esqueceu o papel fundamental da instrução primária, mas se compreendeu que esta, sozinha, desamparada de uma instrução superior de alto nível, de pouco serviria.

A defesa da liberdade de ensino foi ganhando adeptos de diferentes posições políticas nas últimas décadas do século XIX. Porém, o mesmo fato não se pode dizer sobre a criação da universidade. Para os liberais, “a criação de uma universidade no país era vista como uma importante tarefa no campo educativo, mesmo quando reconheciam ser a instrução das massas precária ou quase inexistente” (CUNHA, 2000, p. 156). Contudo, os positivistas “opunham-se violentamente à criação de uma universidade no Brasil” (CUNHA, 2007, p. 87).

## 1.2 A República e a resistência à ideia de universidade

No processo cultural, ideias e práticas que se originam em um determinado espaço e tempo, acabam migrando para outros, encontrando, por vezes, um ambiente diverso daquele no qual se originaram. Porém, acabam se adaptando ao novo contexto, visto que, de acordo com Burke (1997), os empréstimos culturais são uma constante em qualquer cultura.

---

<sup>7</sup> Na obra *A ilustração brasileira e a ideia de universidade* (1986), Roque Spencer Maciel de Barros faz uma análise da História das Ideias de 1870 a 1889, momento este que, no Brasil, segundo o autor, teve um papel semelhante ao do Iluminismo na Europa do século XVIII. Barros estabelece uma relação entre a ilustração e as suas implicações referentes à ideia de universidade. É através das possíveis relações entre a ilustração e as ideias de universidade que o autor analisa as posições ideológicas que melhor traduziram o período.

No Brasil, não foi diferente. Os políticos que proclamaram a República, em 1889, estavam fortemente imbuídos da ideologia positivista<sup>8</sup>. Para boa parte das elites brasileiras, o positivismo visava a modernidade e justificava os meios autoritários para alcançá-la.

Deste modo, foi proclamada a República por um golpe de estado político-militar, ocorrido em 15 de novembro de 1889. Este fato ocorreu, de acordo com Cunha (2007, p. 138), “no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais, como Rui Barbosa, positivistas, como Benjamin Constant, e monarquistas ressentidos como o Marechal Deodoro da Fonseca”. A promulgação da constituição, em 1891, resultou de conflitos e composições entre liberais e positivistas. O texto final, “heterogêneo, permitiu a uns e outros reivindicarem para suas posições a defesa do ‘espírito republicano’, conforme as circunstâncias. O federalismo prevaleceu, apesar dos conflitos, como orientação principal do novo regime” (CUNHA, 2007, p. 138).

Assim, a política educacional do início da República foi marcada pela atuação de Benjamin Constant em 1890-1891, que adaptou os projetos da doutrina positivista às necessidades do Estado e às demandas de setores da sociedade civil (CUNHA, 2007).

Foi nesse período que surgiram as escolas livres, não dependentes do Estado. De acordo com Cunha (2007, p. 133), “esse fenômeno foi produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada da alta escolaridade, e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo”.

Para além das diversas medidas para a ampliação do acesso ao ensino superior, Benjamin Constant “criou condições legais para que as escolas superiores particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas escolas federais” (CUNHA, 2007, p. 155).

---

<sup>8</sup> O positivismo é uma das doutrinas filosóficas derivadas do iluminismo, mas foi com Augusto Comte (1798-1857) que se tornou uma escola filosófica. O positivismo consiste na busca de uma explicação geral diante de um fenômeno derivado da industrialização: a crescente especialização. A componente política do positivismo, aquela que migrou para o Brasil, possuía um fundamento autoritário, amparado em ambientes de forte tradição política mandonista. Os integrantes do Apostolado Positivista fundado no Brasil, se empenharam em dar suporte à ideia de uma República unitária, capaz de pôr em prática as vontades gerais (PENNA, [201?]). Disponível em: < <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/POSITIVISMO.pdf> > Acesso em: 20/05/2020.



Esse movimento expansionista teve como resultado o aumento quantitativo do ensino superior. Os estabelecimentos de ensino multiplicaram-se e já não eram todos subordinados ao setor estatal federal. Os governos estaduais abriram escolas, assim como as entidades particulares. As estruturas “administrativas e didáticas se diferenciavam, quebrando a uniformidade existente no tempo do Império” (CUNHA, 2007, p. 157).

Já em 1889, o médico Luiz Pereira Barreto propôs a criação de uma universidade, com a instalação de uma academia de medicina e cirurgia em São Paulo. Não obteve êxito, mas surgiram, na sequência, outras iniciativas. De acordo com Campos (2008),

[...] em 1892, Rocha Pombo organizou o projeto de uma universidade no Paraná; em 1903, Azevedo Sodré defendeu a ideia de criar quatro universidades no Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Recife; em 1904, Rodrigues Lima e, em 1905, Erico Coelho retomaram a proposta de Azevedo Sodré, mas não efetivaram seus projetos (CAMPOS, 2008, p. 22).

Foi no período da gestão de Rivadavia Corrêa, como ministro da Justiça e Negócios Interiores (1910 a 1914) que, segundo Cunha (2007, p. 140), “se realizou uma das mais ousadas e heterodoxas reformas da educação escolar no país”. As reformas de Benjamim Constant, em 1891, e a de Rivadavia Corrêa, em 1910, juntas estabeleceram mais de vinte e sete escolas superiores orientadas para as áreas de formação técnica (CAMPOS, 2008).

Por mais que o surgimento da universidade no Brasil, criada por ato do governo federal, continuasse sendo postergado, com a Lei Rivadavia Corrêa, implantada em 5 de abril de 1911, pelo Decreto nº 8.659, adotou-se a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando-se da União o monopólio da criação das instituições de ensino superior. Tal lei orgânica desobrigou a oficialização do ensino superior, fato que veio a incentivar a fundação de estabelecimentos de ensino em vários estados da federação, e a dispensa, pelo governo central, da exigência de equiparação das instituições nos seus moldes, o que tornou possível a criação de universidades pela iniciativa particular. Assim, com tal característica, surgiu em 1911, a Universidade Livre de São Paulo e, em 1912, a Universidade do Paraná.

Antecedendo a Lei Rivadavia, em 17 de janeiro de 1909, a Escola de Instrução Militar do Amazonas se transformou na Escola Universitária Livre de Manaus, de existência curta, devido à decadência econômica da borracha. Esta instituição foi

criada por inspiração do tenente-coronel do Clube da Guarda Nacional do Amazonas, Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves. Os títulos por ela expedidos foram considerados válidos pela Lei nº. 601, de 8 de outubro de 1909. De acordo com seus estatutos, ela deveria manter os cursos das três armas, segundo o programa adotado para as escolas do Exército Nacional, sendo que, além desses, outros cursos também seriam ministrados. Sua instalação se deu em 15 de março de 1910, em sessão solene presidida pelo governador do estado, Antônio Clemente Ribeiro Bittencourt. Em 13 de julho de 1913, por deliberação da sua Congregação, passou a chamar-se Universidade de Manaus. A instituição foi desativada em 1926, e seus cursos passaram a funcionar como unidades isoladas de ensino superior.

Em 1911, em decorrência da Lei Rivadavia Correa, foi fundada a Universidade Livre de São Paulo. Eduardo Augusto Ribeiro Guimarães foi escolhido como docente e diretor da Escola de Farmácia e Odontologia Paulista, nova escola que seria aberta na capital de São Paulo, financiada pelo educador e empresário Luiz Antônio dos Santos. Ribeiro Guimarães teria sugerido a ampliação do projeto inicial para a fundação de uma universidade. Assim, em 1912, a Universidade Livre de São Paulo iniciou suas atividades pedagógicas. Instituição privada, sem vínculo com a atual Universidade de São Paulo, fundada em 1934, encerrou suas atividades em 1917, visto que seu reitor, ao enviar os documentos para o Conselho Federal de Educação pedindo a inspeção da universidade para a obtenção da sua oficialização, teve seu pedido negado (MOTTA et al., 2007).

Em 1912, a Universidade do Paraná (UP) foi oficialmente fundada, iniciando suas atividades de ensino em 24 de março de 1913; foi reconhecida pela Lei n.º 1.284, do governo do estado, sob a presidência de Carlos Cavalcanti de Albuquerque, em 27 de março de 1913. Portanto, mais de três meses antes da Escola Universitária Livre de Manaus ter mudado sua denominação para Universidade de Manaus, por deliberação da sua Congregação, em 13 de julho de 1913.

A Universidade do Paraná, fundada por iniciativa de Víctor Ferreira do Amaral e Silva, Nilo Cairo, Pamphilo de Assumpção, Hugo Simas, Flávio Luz, Chichorro Júnior, Ernesto Canac, Fernando Moreira, Manoel Miranda Rosa e Euclides Bevilácqua, em 19 de dezembro de 1912, foi instalada solenemente em sessão no palácio do Congresso Legislativo do Estado. Suas aulas tiveram início com 97 alunos

e 29 professores, em um sobrado da rua Comendador Araújo, n.º 42, em Curitiba (GLASER, 1988).

Acresce que, em 18 de março de 1915, o Decreto Federal nº 11.530, da Reforma de Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, determinou que as instituições de ensino superior poderiam ser equiparadas a estabelecimentos oficiais se fossem localizadas em cidades com mais de 100 mil habitantes e comprovassem ter, no mínimo, cinco anos de funcionamento. A necessidade de equiparação diminuiu consideravelmente a criação de escolas superiores, provocando o fechamento da Universidade Livre de São Paulo, em 1917.

Tal decreto também atingiu a Universidade do Paraná, visto que, à época, Curitiba possuía apenas 66 mil habitantes. Em 1918, por imposição do governo federal, a universidade foi desmembrada, sendo separadas as faculdades de Direito, Engenharia e Medicina e concedida autonomia de ensino. Contudo, seus fundadores recorreram à estratégia de reformar seus estatutos, mas manter as faculdades unidas no mesmo edifício, sob uma única diretoria, fato que, segundo Wachowicz (2006), consolidava a representação popular de Curitiba como cidade universitária. Cabe destacar que a UP nunca deixou de funcionar. A separação temporária das suas faculdades, mas sob uma única direção, pode ser compreendida como uma estratégia dos seus intelectuais fundadores para fazer subsistir a universidade e, ainda, corresponder às exigências legais da legislação nacional. Ademais, no frontão do seu edifício, desde o princípio até os dias atuais, nunca foi apagado o nome Universidade do Paraná.

A Reforma Carlos Maximiliano de 1915, ao retomar para a esfera federal a organização do ensino superior no país, determinou, no seu artigo 6º, que “o Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ela uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”. Esta reforma reoficializou o ensino e reestabeleceu a interferência do Estado, eliminada pela reforma anterior. Assim, em 7 de setembro de 1920, o presidente Epitácio Pessoa, por meio do Decreto nº 14.343, institui a Universidade do Rio de Janeiro, dando execução ao disposto no decreto de 1915.

Para Fávero (2006), a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), primeira oficialmente criada pelo governo federal, resultou da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada qual conservando suas características. Este fato suscitou discussões em torno da sua criação, apontando vários problemas e incongruências. Entretanto, para a autora, uma coisa não se pode subestimar: o fato de essa instituição ter reavivado e intensificado o debate em torno do problema universitário brasileiro. Ademais, pode-se afirmar que a intensidade desses debates evidencia a importância da universidade no contexto social, fazendo da sua história e da sua memória motivo de disputa.

Nesse sentido, na década de 1920, como um dos resultados da oposição ao positivismo iniciada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, os debates do meio intelectual sobre a universidade estampavam os jornais e ganhavam destaque em conferências e debates organizados por entidades da sociedade civil.

Sem dúvida, pode-se afirmar que, nesse campo de disputas sobre o problema universitário brasileiro, destacava-se a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada no ano de 1924, no Rio de Janeiro. Entre os seus objetivos principais estavam – além da educação primária, secundária e formação de professores – a educação técnica e superior. A associação patrocinou várias atividades e uma série de conferências educacionais de âmbito nacional. Os membros da ABE mais interessados na criação de uma universidade brasileira vinham, sobretudo, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

As concepções que a ABE tinha sobre a educação universitária brasileira expressavam-se nas ações promovidas no âmbito da Seção do Ensino Técnico e Superior (SETS) da associação, cujo primeiro diretor foi Labouriau, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. A defesa do projeto universitário da SETS pode ser verificada nas teses defendidas nas Conferências Nacionais de Educação (CNEs) e, sobretudo, no inquérito *O problema universitário brasileiro*, realizado no fim da década de 1920, que discutia questões relacionadas ao ensino superior.

Portanto, para entendermos as concepções de universidade em disputa no inquérito promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE no ano de 1928, consideramos importante entender o percurso histórico desse movimento educacional, que culminou com a criação da ABE, no ano de 1924.

### 1.2.1 O ideal de modernidade do início da República

No último decênio do século XIX, a absorção das ideias positivistas pelos fatores relativos à educação e à cultura brasileira indicou a sobrevivência dessa tradição herdada do regime imperial. Contudo, segundo Azevedo (1944), a influência do positivismo, que marcou a legislação escolar de Benjamim Constant, não tardou em apagar os seus últimos vestígios, sob a ação demolidora ou reconstrutora das sucessivas reformas.

Além disso, as escolas protestantes, que se constituíram como o principal foco de irradiação das ideias estadunidenses e que se introduziram lentamente, no último quartel do século XIX, continuavam a se desenvolver com mais intensidade na República, sem que tivessem, porém, tempo suficiente para se incorporar à cultura nacional ou exercer sobre ela uma influência no sentido de orientá-la para uma nova direção (AZEVEDO, 1944).

A partir de 1894 iniciou-se a longa hegemonia política que seria exercida pela aliança estabelecida entre os interesses das oligarquias agrárias paulistas e mineiras. Contudo, o poder nacional exercido por São Paulo e Minas Gerais não demorou a enfrentar crises políticas e econômicas. As transformações socioeconômicas e os movimentos sociais que, de uma forma ou de outra, questionaram a ordem econômica, social e cultural imposta pela *política do café com leite*, exerceram pressão sobre o poder republicano.

As mudanças no mundo urbano, com a inserção das relações capitalistas de produção, também se fizeram sentir no âmbito educacional brasileiro. Os centros urbanos, no início do século XX, receberam muitos imigrantes europeus que, deixando as lavouras de café, tornaram-se parte do operariado brasileiro. Nas cidades, esses trabalhadores começaram a reivindicar escolas para os seus filhos. Além disso, para Fernando de Azevedo,

[...] ao mesmo tempo que as questões sociais, políticas e pedagógicas, rompendo os círculos restritos em que se debatiam, de filósofos, homens de ciência, reformadores e políticos, passavam a interessar a opinião pública do mundo e envolviam o Brasil na órbita de suas influências, entrava o nosso país numa época de transformações econômicas, devidas não só aos extraordinários progressos da exploração agrícola e grande alta dos preços do café, como ao maior surto industrial que se verificou, na evolução econômica da nação (AZEVEDO, 1944, p. 382).

Assim, a intensidade das trocas econômicas e culturais, o desenvolvimento da imigração de povos de origens diversas e o crescimento das cidades, pelo vigoroso impulso tomado pela indústria nacional, foram responsáveis pelo ambiente favorável à fermentação de novas ideias que irradiavam dos principais centros culturais, tanto da Europa como dos Estados Unidos (AZEVEDO, 1944).

Para que o projeto de Brasil moderno fosse concretizado, intelectuais mobilizaram-se para pensar, discutir e traçar planos para o desenvolvimento social, cultural e educacional da nação. Em um contexto em que grande parte da população brasileira era apontada como analfabeta, a necessidade de reformas educacionais que possibilitassem a ampliação de oportunidades formativas era entendida como imprescindível (FARIA, 2017).

A chamada causa nacional mobilizou intelectuais de diferentes orientações ideológicas, com o objetivo de promover uma reorganização nacional a partir da cultura. A atuação dos intelectuais nos anos de 1920 foi decisiva para a configuração do campo educacional brasileiro. Nesse contexto, congressos e conferências educacionais multiplicaram-se, propiciando a visibilidade dos seus autores, bem como a de seus projetos. Estes eventos cumpriram, entre outros aspectos, a função de legitimar os intelectuais envolvidos nos debates e conquistar o consentimento de seus pares, dos professores e da sociedade, quanto à necessidade de implantação das mudanças na educação para alcançar a modernidade, o progresso e o bem-estar social (VIEIRA, 2007a).

### 1.2.2 A República em tempo de mudanças

Nas primeiras décadas do século XX, ainda se sentiam os reflexos do final do século XIX. Sobre a influência desse período histórico, Anísio Teixeira afirma que, no último quartel do século XIX, a sociedade brasileira tem a sua primeira grande mudança de estrutura: o Império é tragado pela abolição da escravatura, pela onda de imigrantes europeus<sup>9</sup>, e a República é proclamada pelos militares em um movimento essencialmente pacífico (TEIXEIRA, 1976).

---

<sup>9</sup> “Dos cerca de “3 milhões e meio de imigrantes europeus que entraram no Brasil entre 1890 e 1929, estima-se que quase a metade chegou nas décadas de 1910 e 1920. As principais razões da vinda de tantos imigrantes nesse período foram, na década de 1910, o sucesso do programa de valorização do café e a adoção de uma política de incentivo à imigração. Já na década de 1920, pesaram a crise econômica europeia do pós-guerra, que

Na mesma direção, Fernando de Azevedo, em *A cultura brasileira* (1944), ao discorrer sobre esse mesmo período histórico, assevera que, em nenhuma época do século XIX pós-independência se produziram tantos acontecimentos importantes para a vida nacional como no último quartel desse século. De acordo com o autor, verificou-se nesse período o primeiro surto industrial, estabeleceu-se uma política migratória, aboliu-se o regime da escravidão, iniciou-se a organização do trabalho livre e se inaugurou, com a queda do Império, a experiência de um novo regime político. Assim, de acordo com Azevedo (1944, p. 357), “o país, jovem, ligado à tradição e à rotina do trabalho agrícola, afirmava pela primeira vez, nos grandes centros, a sua vontade de industrializar-se”. Além disso,

[...] com o início do surto industrial em 1885; o vigoroso impulso civilizador devido à imigração; a supressão do regime de escravatura que, ainda quando realizada de repente, como nos Estados Unidos, coincide com um grande aumento de produção, e a nova economia do trabalho livre contribuem para as transformações de estrutura econômica e social, que não podiam ficar sem efeitos sobre os hábitos e a mentalidade, sobretudo das populações urbanas (AZEVEDO, 1944, p. 358).

Controle e disciplina constituem-se em mecanismos de efeito sobre os hábitos e mentalidade das populações urbanas, visto que, de acordo com Decca (2004), em plena segunda metade do século XIX, o aparecimento da indústria têxtil respondeu a exigências precisas de organização social do trabalho no mundo capitalista. Tal aparecimento

[...] representou, aqui no Brasil, uma transformação radical na própria estratégia de organização do trabalho levada a cabo pelo mando capitalista e superou, a partir de suas bases técnicas, todas as outras formas de organização do trabalho cuja obtenção do lucro estivesse garantida por mecanismos menos eficientes de controle e disciplina (DECCA, 2004, p. 71).

Ademais, nesse período, o Brasil, na chamada Primeira República (1889-1930), – regida pela Constituição de 1891 e resultante do movimento político-militar que derrubou o Império em 1889 –, inspirou-se na organização política norte-americana. Foram abolidas as principais instituições monárquicas e os governantes,

---

funcionou como fator de expulsão das populações, e a nova fase de expansão do café no Brasil, que exigia mais braços para a lavoura. O emprego da mão de obra imigrante caminhou paralelamente ao desenvolvimento e à diversificação da economia brasileira. (...). Estima-se que em 1920, 64,2% dos estabelecimentos industriais de São Paulo estavam nas mãos de empresários imigrantes. Quanto aos trabalhadores, tiveram participação significativa no movimento operário que sacudiu a política brasileira entre 1917 e 1920. Isso não quer dizer, entretanto, que a luta operária no Brasil fosse inspirada unicamente pelo exterior, como queria fazer crer a Lei de Expulsão de Estrangeiros de 1921.” (FGV/CPDOC, [200?], não p.). Disponível em:

< <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CafeEIndustria/Imigracao> > Acesso em: 20/05/2020.

denominados presidentes estaduais, passaram a ser eleitos pelo voto direto. Foi abolida a religião oficial, com a separação entre o Estado e a Igreja Católica, cuja unidade era fixada pela antiga Constituição Imperial. Ainda, a política externa do país levou-o a participar na Primeira Guerra Mundial, o que lhe garantiu um assento na Conferência de Paz de Paris<sup>10</sup>, bem como na Liga das Nações<sup>11</sup>.

A virada da década de 1910 para a de 1920 foi uma época em que ocorreram vultosas greves nas principais cidades do país. O movimento operário<sup>12</sup> ganhava força e reivindicava melhores condições de trabalho e vida. Surgiram posições políticas que divergiam em termos de propostas para a sociedade. À vista disso, no ano de 1922, foram fundados o Partido Comunista do Brasil e o Centro Dom Vital<sup>13</sup>, de orientação católica. Mesma ocasião em que o Brasil completava cem anos da independência de Portugal e o governo do presidente Epitácio Pessoa esforçava-se para celebrar a data

---

<sup>10</sup> “A pequena participação brasileira na Grande Guerra ou Primeira Guerra Mundial (1914-1918), apesar de sem efeito no desenrolar do conflito, garantiu ao Brasil um lugar na Conferência de Paz de Versalhes, cujos preparativos se iniciaram em janeiro de 1919 e cujo encerramento se deu em 28 de junho do mesmo ano com a assinatura do Tratado de Paz, que tinha como objetivo acertar indenizações e decidir disputas entre os países envolvidos no conflito.” (FAGUNDES, [200?], não p.) Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20NA%20CONFER%C3%8ANCIA%20DA%20PAZ%20DE%20VERSALHES.pdf>> Acesso em 16/06/2020.

<sup>11</sup> A Liga das Nações “foi uma organização internacional criada em abril de 1919, quando a Conferência de Paz de Paris adotou seu pacto fundador, posteriormente inscrito em todos os tratados de paz. (...) A Assembleia Geral reunia, uma vez por ano, representantes de todos os países membros da organização, cada qual com direito a um voto. (...) Não possuindo forças armadas próprias, o poder de coerção da Liga das Nações baseava-se apenas em sanções econômicas e militares. (...) Em abril de 1946, o organismo se autodissolveu, transferindo as responsabilidades que ainda mantinha para a recém-criada Organização das Nações Unidas, a ONU.” (CPDOC/FGV, [200?], não p.) Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CentenariIndependencia/LigaDasNacoes>> Acesso em: 16/06/2020.

<sup>12</sup> Desde a década de “1910, enquanto o processo de industrialização se acelerou, o movimento operário procurou obter dos políticos alguma proteção ao trabalho que chegasse à criação de uma legislação no país. Nesse sentido, “o movimento operário brasileiro viveu anos de fortalecimento entre 1917 e 1920, quando as principais cidades brasileiras foram sacudidas por greves. Uma das mais importantes foi a greve de 1917 em São Paulo, em que 70 mil trabalhadores cruzaram os braços exigindo melhores condições de trabalho e aumentos salariais. A greve durou uma semana e foi duramente reprimida pelo governo paulista. Finalmente chegou-se a um acordo que garantiu 20% de aumento para os trabalhadores.” (CPDOC/FGV, [200?], não p.) Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/MovimentoOperario>> Acesso em: 16/06/2020.

<sup>13</sup> O Centro Dom Vital foi uma “associação civil para estudo, discussão e apostolado, subordinada à Igreja Católica, fundada em maio de 1922 no Rio de Janeiro por Jackson de Figueiredo, com a colaboração do então arcebispo coadjutor do Rio de Janeiro, dom Sebastião Leme da Silveira Cintra. Até a criação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, em 1941, foi considerado o principal centro intelectual do catolicismo brasileiro. Funcionando sob a supervisão das autoridades eclesiásticas, o Centro Dom Vital era uma associação de caráter elitista, cujos objetivos mais importantes consistiam em atrair para a Igreja elementos da intelectualidade do país e formar uma ‘nova geração de intelectuais católicos’.” (KORNIS, [20-?], não p.) Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/centro-dom-vital>> Acesso em 16/06/2020.



e sediar a Exposição Universal do Rio de Janeiro<sup>14</sup>. Foi também em 1922 que ocorreu a primeira revolta tenentista<sup>15</sup> e aconteceu a Semana de Arte Moderna, considerada, por muitos autores, como divisor de águas da cultura brasileira, uma verdadeira renovação da linguagem artística. Esse movimento buscava romper com a estrutura vigente no país, onde os artistas vanguardistas (pré-modernistas) se inspiravam nas obras europeias para criar as brasileiras.

Protagonizada por um grupo de artistas e intelectuais da elite de São Paulo, a Semana de Arte Moderna, realizada entre 11 e 18 de fevereiro de 1922, foi uma explosão de ideias inovadoras que tinham como propósito contrapor a estética baseada em pressupostos da arte europeia do século XIX, especialmente a romântica e a neoclássica, vinculada às academias de arte. Os artistas brasileiros buscavam uma identidade própria, a liberdade de expressão e valorizavam a cultura brasileira.

O objetivo principal da Semana de Arte Moderna de 1922 fora a manifestação de uma nova estética. O evento impulsionou e divulgou as ideias renovadoras. De 13 a 17 de fevereiro foram apresentadas obras de artes plásticas, poesias, manifestos e musicais, que evocavam uma inovação na arte brasileira sufocada por modelos europeus considerados ultrapassados e não adaptados à realidade nacional. Para Boaventura (2008), essa comemorada Semana não inaugurou o movimento modernista, contudo, foi uma festa planejada para anunciar o início de uma nova mentalidade.

Oliven (2001), corrobora esse entendimento, quando afirma que,

---

<sup>14</sup> A exposição Internacional do Centenário do Brasil ocorreu de 7 de setembro de 1922 até 24 de julho de 1923. Coube ao “Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, então chefiado pelo engenheiro João Pires do Rio, a organização da exposição, que deveria ‘compreender as principais modalidades do trabalho no Brasil, atinentes à lavoura, à pecuária, à pesca, à indústria extrativa e fabril, ao transporte marítimo, fluvial, terrestre e aéreo, aos serviços de comunicação telegráficos e postais ao comércio, às ciências e às belas artes.’” (MOTTA, 1992, p. 7). O Centenário de 1922 “mobilizou a população em geral, e a intelectualidade em particular, do Rio de Janeiro e São Paulo, principais centros urbanos do país. Nesse sentido, tal celebração não pode ser reduzida à simples comemoração de uma data memorável, uma vez que se constituiu num momento-chave de reflexão e debate sobre a identidade nacional.” (MOTTA, 1992, p. 1-2). Disponível em:

<[http://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arg/1033.pdf](http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arg/1033.pdf)> Acesso em: 16/06/2020.

<sup>15</sup> No início dos anos 1920 os oficiais brasileiros sentiram a necessidade de uma política eficiente e se mostraram descontentes com a nomeação do civil Padiá Calógeras para o Ministério da Guerra pelo presidente Epitácio Pessoa. Os soldos permaneciam baixos e o governo não fazia menção de aumentá-los. Esta situação afetou particularmente os tenentes. Foi nesse quadro de crescente insatisfação com as condições do Exército e com a política do governo, que eclodiram os levantes militares, chamados de Movimento Tenentista. Os principais movimentos da década de 1920 foram os 18 do Forte, os levantes de 1924, e a Coluna Prestes (CPDOC/FGV, [200-?]) Disponível em:

<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CrisePolitica/MovimentoTenentista>> Acesso em: 16/06/2020.

com toda sua complexidade e diferenciação ideológica, o movimento modernista que surge com a Semana de 1922 representa um divisor de águas [...] por um lado, significa a reatualização do Brasil em relação aos movimentos culturais e artísticos que estavam ocorrendo no exterior, e, por outro, implica também buscar as raízes nacionais, valorizando o que haveria de mais autêntico no Brasil (OLIVEN, 2001, p. 05).

Ademais, segundo Oliveira (2003), a passagem do século XIX apresenta-se como um período de grandes modificações no cenário mundial. O movimento de inserção das sociedades periféricas ao capitalismo, em consolidação na Europa e América do Norte, possibilitava que se contextualizasse a acentuada dinâmica da sociedade brasileira de então. Para o Brasil, progresso e civilização eram o passaporte para a sociedade moderna da Primeira República.

Conforme Oliveira (2003), os conceitos de civilização e progresso estavam presentes nos discursos contemporâneos daqueles que olhavam para o seu tempo e debatiam o que ocorria ao seu redor. Tomava-se como referência a ideia da necessidade de introduzir e consolidar valores qualificados como modernos, norteados pelo modelo europeu de civilidade. Contudo, o objetivo maior era o de “adequação dos setores pobres da população à racionalidade capitalista que, progressivamente, era colocada como referência para as relações sociais no Brasil do final do século XIX e início do XX” (OLIVEIRA, 2003, p. 23).

A identidade da nação brasileira estava em questão e era debatida nas publicações jornalísticas, nos movimentos culturais e nas organizações da sociedade civil. O anseio pela modernidade era posto paralelamente à necessidade de construção da identidade nacional.

Cabe destacar que as ideias nacionalistas se multiplicaram nas mais variadas direções. Com a eclosão da Primeira Grande Guerra surgiu, segundo Nagle (1976), um período de fértil desenvolvimento e estruturação de ideias nacionalistas no Brasil. Para o autor, em termos genéricos, o nacionalismo que aqui se desenvolveu também mantinha um caráter contraditório das forças sociais existentes, visto que servia “tanto à velha ordem agrária quanto à nova classe industrial” (NAGLE, 1976, p. 55).

Dessa forma, a integração da sociedade brasileira aos processos em curso no mundo era orientada por estas concepções, presentes no discurso da intelectualidade. Esse ideário configurou-se como um campo onde forças sociais estavam em disputa

e, em função disso, com “o uso da palavra moderno vai-se abrindo caminho para a representação de uma nação que comporta diferenciações” (OLIVEIRA, 2003, p. 24).

A palavra de ordem era *civilizar*, ficar em pé de igualdade com os países da Europa e os Estados Unidos. Isso implicava a construção de uma identidade nacional. Assim, esse ideal moderno tornava-se peça fundamental na alteração das formas de enxergar a vida, as artes, o trabalho e, conseqüentemente, a educação brasileira.

### 1.3 Republicanizando a República: os anos de 1920 e a Associação Brasileira de Educação

Na conjuntura política do Brasil dos anos de 1920, a questão educacional brasileira esteve associada à pretensão de forjar uma identidade nacional a partir da formação do povo, visando, na expressão de um dos principais bordões cunhados pela ABE, transformar o território em uma nação. O ideal de sociedade proposto por parte da elite intelectual preconizava, entre outros aspectos, a homogeneização dos processos formativos em nível nacional, tendo como consequência a pretensão de formação de um povo ordeiro, socialmente organizado, moralmente adequado e apto para experimentar o progresso.

Para a intelectualidade brasileira das primeiras décadas do século XX, a modernização social e econômica envolvia mudanças na educação, o que significava investir na formação dos futuros trabalhadores a partir de concepções fundadas no conhecimento técnico e científico. Tais modificações serviriam também como forma de intervir sobre os setores mais pobres da sociedade, concorrendo para a proposta de elevação cultural e moral do povo brasileiro.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, nos anos de 1920, o Brasil viveu a emergência de novos atores, com novas ideias e projetos políticos. Este período de crise na República oligárquica<sup>16</sup> envolveu inovações técnicas, urbanização e produção cultural, despertando grande interesse nos historiadores e cientistas sociais.

---

<sup>16</sup> Em síntese, “o sistema oligárquico foi a base política da Primeira República (1889-1930). O poder era controlado por uma aliança entre as oligarquias paulista e mineira, que se expressava no revezamento de representantes desses dois estados na presidência da República. Na década de 1920, essa longa hegemonia começou a ser contestada com maior vigor por outros grupos oligárquicos, que dominavam estados como Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Bahia e estavam descontentes com seu afastamento das principais decisões políticas do governo. Nas eleições presidenciais de 1922, esses grupos lançaram o nome de Nilo Peçanha contra o candidato situacionista Arthur Bernardes. A derrota da oposição abriu caminho para uma crise militar que deu origem ao movimento tenentista. Às vésperas das eleições presidenciais de 1930, uma nova frente de estados oposicionistas

Segundo Milton Lahuerta (1997), nos anos de 1920, a decepção sobre a possibilidade de a República realizar o ideal de uma sociedade nova tornou-se absolutamente explosiva. Especialmente para os intelectuais, esse período foi de questionamentos inéditos, que permaneceram em pauta pelas décadas seguintes. Não apenas concepções tradicionais foram atacadas, mas também as instituições republicanas – identificadas com uma legalidade que não tinha correspondência no real – “elevando o *pathos* de ruptura, trazendo à tona novos atores e problemática dos direitos e da participação” (LAHUERTA, 1997, p. 93).

Para Vieira (2007b), “a década de 1920 é um marco na historiografia por encerrar um cenário de intensas contradições e mudanças.” De acordo com o autor:

O Pós-Primeira Guerra, o acirramento da competição pelos mercados mundiais, o incremento nas técnicas de produção industrial e os adventos do primeiro país socialista e do movimento fascista na Europa foram aspectos que marcaram, em grande medida, o período. [...] É possível afirmar que a década de 1920 tem sido estudada sob os signos da modernidade, do modernismo e da modernização, entendidos como representações, projetos e práticas sociais associados aos desejos de mudança e de progresso (VIEIRA, 2007b, p. 18).

Conforme Vieira e Faria (2019), enquanto o *modernismo* representou movimentos estéticos, a *modernização* significou medidas de racionalização da vida social e da economia. Por sua vez, o termo *modernidade* carrega uma polissemia mais ampla, pois “conotou um período histórico associado ao *télos* do progresso e ao poder da razão. O *ethos* moderno construiu seus sentidos mais profundos apontando para o *dever-ser*, para a construção de uma nova forma de civilidade” (VIEIRA; FARIA, 2019, p. 99).

Além do mais, desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, no Brasil, a crença na ignorância do povo, na necessidade de afirmação de uma identidade e de uma consciência nacional levou os intelectuais a defenderem o projeto de modernizar o país, no qual a educação foi considerada um investimento decisivo.

Nesse cenário, um grupo de intelectuais formado por engenheiros e, posteriormente, médicos, advogados e professores, interessados em discutir ideias e traçar planos para a reconstrução social brasileira pela via do investimento na

---

se formou, agora com apoio da oligarquia mineira, e lançou a candidatura de Getúlio Vargas. A derrota do candidato da oposição para o paulista Júlio Prestes e a aliança dos derrotados com os tenentes acabaram conduzindo à Revolução de 1930.” (CPDOC/FGV, [200?], não p.). Disponível em: < <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/1/anos20/CrisePolitica> > Acesso em: 16/06/2020.

educação fundou, em 1924, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE). Para esses intelectuais, a criação da ABE, em um momento crucial da história do Brasil, assumia importância fundamental para o fortalecimento do pensamento educacional moderno.

De acordo com a análise de Carvalho (1998), o surgimento da ABE se deu como alternativa de atuação política dos seus intelectuais após a tentativa frustrada de organização de um partido. Assim, ao condicionarem o processo de construção da nova sociedade brasileira à possibilidade de enfrentar a questão educacional, seus membros arquitetavam para si a entrada na política.

O grupo de intelectuais da ABE, no contexto dos anos de 1920, priorizou um discurso no qual se colocava a educação na condição de grande problema nacional. Era, portanto, preciso reformulá-la. Apesar de qualquer divergência entre intelectuais católicos e os que defendiam a laicidade na educação escolar, o grupo apoiava-se no argumento de que só com a solução das questões educacionais seria possível alcançar o progresso da nação. Tal discurso demonstra a forma como a questão educacional foi tratada naquele momento, o que serviu, também, como garantia para a atuação política de seus idealizadores.

Cabe ressaltar, ainda, o surgimento de um pequeno grupo de intelectuais católicos reunidos em torno do Centro Dom Vital que, em 1928, esteve “sob a liderança de Alceu Amoroso Lima, que nos seus artigos literários usava também o pseudônimo de Tristão de Ataíde” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 3). Esses intelectuais católicos compartilhavam, como os outros intelectuais, sua insatisfação com o atraso da nação, assim como com a corrupção e ineficiência das autoridades civis. Acreditavam que o caminho para a redenção da nação implicava a reconstrução do povo por meio da educação e “esperavam ter um papel ativo nesse trabalho de educação humana e redenção nacional, voltando-se para a França em busca de fontes de inspiração” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 3).

Enquanto os intelectuais laicos “se inspiravam no Iluminismo francês e no espírito republicano dos *dreyfusards*” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 03), os intelectuais católicos

encontravam maior inspiração no realismo conservador da *Action Française*. Para estes últimos os valores fundamentais eram a ordem social, a hierarquia, a autoridade religiosa, a educação orientada por princípios

religiosos e controlada pela Igreja. Seus inimigos eram os ideais do liberalismo, o individualismo, a liberdade de pensamento e de informação e o poder do Estado, quando não controlado pela Igreja (SCHWARTZMAN, 2001, p. 03).

O temário pouco mudou desde a época de Dom Vital, no século XIX. Como naquele período, nas primeiras décadas do XX, voltou a prevalecer o poder da hierarquia romana sobre a Igreja universal. A progressiva romanização da Igreja Católica aproximou o Brasil de Roma como nunca, ocasionando o aumento de padres estrangeiros à procura de um papel para a Igreja nos assuntos políticos e sociais (BASTIDE, 1951; CAVA 1976 apud SCHWARTZMAN, 2001, p. 3-4).

Nesse contexto, os intelectuais da ABE, tanto os católicos como os laicos, mesmo conservando inspirações ideológicas distintas, “mantinham como denominador comum o empenho na moralização dos costumes, proposta como obra de civismo” (CARVALHO, 1998, p. 60), além do entendimento sobre a necessidade de um movimento educacional renovador.

Assim, a organização da ABE se deu como desdobramento do movimento educacional, que teve como principal característica “postular a educação como uma espécie de chave mágica capaz de solucionar todos os problemas do país” (CARVALHO, 1998, p. 135).

Segundo Nagle (1976), o padrão de pensamento que se tinha refletia a crença na educação do povo como pedra angular, sobre a qual repousaria a estrutura toda da organização social. Acreditava-se que, ao se resolver o problema da educação do povo, todos os demais se resolveriam automaticamente pela ação natural das inteligências.

Nesse sentido, a ABE almejava construir um programa de educação que fosse capaz de transformar a nação. Pode-se observar sua pretensão, em um de seus lemas de propaganda: “ao cabo de um século de independência temos apenas habitantes no Brasil. Transformar estes habitantes em povo é o programa da Associação Brasileira de Educação” (ABE, 1924 apud CARVALHO, 1998, p. 144). Caracterizava-se, assim, os habitantes da nação como uma espécie inferior, como se estes fossem um *subpovo*. Nas palavras de Carvalho (1998):

Na década de 20, na intensa efervescência ideológica que a caracterizou, são constituídos, na dispersão de movimentos aparentemente díspares,

discursos sobre o país, que neles se disseminam. Tal é o caso da larga circulação que tiveram - em organizações cívicas como a Liga de Defesa Nacional e a Liga Nacionalista de São Paulo, em movimentos literários e especificamente nacionalistas, em movimentos partidários e em associações, como a Sociedade Brasileira de Higiene, a Liga Brasileira de Higiene Mental e a Associação Brasileira de Educação - encenações de um povo brasileiro que privilegiam imagens da doença, do vício, da degenerescência, da ausência de caráter, muito frequentemente sintetizadas na amorfia em que o país é figurado como organismo (CARVALHO, 1998, p. 138).

Associava-se, frequentemente, tais degenerações à visão de uma nação atrasada, representação que fortalecia a defesa da necessidade de uma unidade nacional pela educação, pela moral e pelo civismo, com vistas ao progresso social e econômico do país. Nesse sentido, Carvalho (1998) afirma:

O discurso cívico da Associação é sem dúvida romântico, mas seu romantismo não consiste primordialmente no efeito iludido e ilusório de representação, deslocada para um plano secundário, do que é essencial; antes, é o do projeto de unidade e unificação nele implícitas (CARVALHO, 1998, p. 139).

Cabe salientar que tal projeto, por vezes implícito nos ideais dos intelectuais vinculados à ABE, torna-se perceptível quando desvelada a estratégia discursiva presente nas teses apresentadas e discutidas nas Conferências Nacionais de Educação.

Segundo Carvalho (1998), a referência à grande causa da educação nacional, feita pela ABE, funcionou como uma espécie de propaganda, por operar mecanismos de constituição e validação da campanha educacional. Ademais, para a autora:

A eficácia da operação depende do funcionamento do discurso em que se articula, articulando-se ele próprio como espécie de máquina que põe a funcionar, no seu campo retórico, fragmentos de outros campos discursivos, operando por alusões que constituem tais fragmentos em significações consensuais de validação da campanha educacional. Nesta operação, o discurso se move na pressuposição e como produção de um campo consensual que lhe permite avançar. Se isto consiste numa estratégia discursiva de tipo persuasivo que constitui a campanha justificando-a, atraindo-lhe adeptos, dando-lhe coesão etc., é, ao mesmo tempo, uma operação que, ao fazê-lo, mistura signos de razões e crenças, resíduos teóricos, linguagens de temores ou esperanças, imagens, exemplos, prescrições, amalgamando tais formações discursivas na constituição da 'causa educacional' (CARVALHO, 1998, p. 139-140).

Esse discurso tinha o propósito de gerar sentimento cívico e devoção à causa educacional para que, com isso, pudessem constituir um ideário de nação no qual seus habitantes fossem caracterizados como povo ordeiro, laborioso, dedicado ao trabalho.

Assim, as grandes mudanças no campo político, social, econômico e das mentalidades, que ocorreram durante o final do século XIX até o início do XX, foram fundamentais para a construção do ideário de Brasil moderno. A influência desses fatores contribuiu, em grande medida, para a formação da crença na necessidade de construção social brasileira pautada na ideia de modernidade e laboriosidade. Tinha-se urgência em educar e instruir o povo brasileiro para formar o cidadão útil à nação que se industrializava.

A crença que vigorava entre os intelectuais da ABE era que a educação traçada sob seus moldes seria capaz de transformar os hábitos e a mentalidade da população e assim solucionar os problemas relacionados com a falta de cultura e indisciplina do povo.

De acordo com Carvalho (1998), as seções da ABE privilegiavam um conjunto de práticas que tinham em comum o empenho na moralização dos costumes da nação, com a elaboração de propostas que abrangiam atividades montadas na intersecção de uma leitura católica da urbanização e de um projeto de matriz positivista de reforma moral da sociedade. Nessa perspectiva, a autora assevera:

Somente a Seção de Ensino Técnico e Superior, em que estava sediado o grupo Labouriau, é que se diferenciava nitidamente desse tipo de intervenção cultural, promovendo cursos e conferências de 'alta cultura' para realizar uma 'demonstração prática' da viabilidade do ensino universitário (CARVALHO, 1998, p. 60).

Ademais, do final da década de 1920 à década de 1930, tinha-se preocupação constante com a implantação do regime universitário no país. Acreditava-se que este seria o único capaz de preparar eficazmente as elites dirigentes para realizar as novas tarefas impostas pelas exigências do mundo contemporâneo. Desta forma, a instituição universitária completava o quadro das preocupações existentes no campo da escolarização (NAGLE, 1976).

De acordo com Vieira (2007a), a pretensão moderna e o ímpeto reformista desses intelectuais demandavam púlpito socialmente valorizado e politicamente legitimado, de modo que suas teses ganhassem a cena pública e, assim, consolidassem sentidos, afirmassem valores e mobilizassem práticas para obterem o consentimento daqueles que seriam submetidos aos novos processos formativos,



mas, acima de tudo, para criar as condições políticas para a implantação dos seus projetos.

## 2. A SEÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR DA ABE

A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi criada em 15 de outubro de 1924, por Heitor Lyra da Silva<sup>17</sup>, Everardo Backheuser<sup>18</sup>, Edgar Sússekind de Mendonça<sup>19</sup> e Francisco Venâncio Filho<sup>20</sup>. Posteriormente outros intelectuais foram se unindo ao grupo. A ata da sua primeira sessão foi realizada em 16 de outubro de 1924, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

Segundo Viera e Faria (2019), nos três primeiros anos de existência da ABE, os seus debates ficaram restritos a pequenos círculos, limitando-se, principalmente, aos intelectuais que a compunham. Porém, a partir de 1927, esta entidade procurou dar maior visibilidade e abrangência para suas ideias e projetos e passou a promover conferências em âmbito nacional. A ata da reunião preparatória da I CNE revela esse objetivo:

Prosseguindo na execução de seu programa educacional, resolve a Associação Brasileira de Educação realizar, em todos os Estados do Brasil, conferências nacionais de educação com a participação de todas as unidades

<sup>17</sup> Heitor Lyra da Silva (Rio de Janeiro, 1879-1926). Foi engenheiro, matemático, físico e professor em diversos graus de ensino. Em 1896 recebeu o título de Bacharel em Letras do Colégio Nacional (antigo Pedro II). Formou-se engenheiro pela Escola Politécnica, em 1912. Foi catedrático da cadeira de mecânica e resistência dos materiais do curso de Arquitetura da Escola de Belas Artes. No ensino secundário foi professor de Física do Ginásio Brasileiro e do Curso Jacobina, auxiliou Carneiro Leão na reforma do ensino primário em 1925. Foi professor de Engenharia na E. F. Paulista e na Escola de Artífices de Jundiaí, onde auxiliou a criação da escola profissional Wenceslau Brás. Foi membro da Federação de Estudantes Brasileiros e da Liga Pedagógica do Ensino Secundário. Heitor Lyra da Silva, Everardo Backheuser, Levi Carneiro e Francisco Venâncio Filho eram amigos desde a juventude; de acordo com Backheuser, continuaram até a morte de Heitor Lyra (BACKHEUSER, 1946 apud VALÉRIO, 2013). Foi fundador da ABE em 1924 presidente da associação em 1924, 1925 e 1926. Participou ativamente de eventos educacionais de seu tempo, desde as reformas de ensino, edições de normas, discussão de métodos e apoio a iniciativas tais como a da Escola Regional de Meriti, até o planejamento de bibliotecas (Biblioteca de Educação Ativa) (ABE, [20-?], não p.) Disponível em: < <http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/106-heitor-lyra>> Acesso em: 17/06/2020.

<sup>18</sup> Everardo Backheuser (Niterói, 1879 – 1951) formou-se em Mineralogia e Geologia no Colégio Nacional; também engenheiro, começou sua carreira como professor em 1894. Foi autodidata na maior parte de sua formação intelectual. Em 1886 tornou-se professor assistente na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em seguida tornou-se professor catedrático de Mineralogia e Geologia nessa instituição. Lecionou, ainda, como professor de Pedagogia, Geografia Humana e do Brasil, Didática de Geografia e Administração Escolar no Instituto Santa Úrsula e nas Faculdades Católicas. Também dispôs parte de seu tempo a pesquisas antropogeográficas nos bairros cariocas. Foi deputado da Assembleia Legislativa; chefe da Diretoria de Obras da Prefeitura do Distrito Federal. Foi membro do Instituto de Pesquisas Educacionais; Associação de Professores Católicos; Secretaria de Educação de Ação Católica; da Comissão Nacional de Ensino Primário; e membro fundador da Associação Brasileira de Educação até 1932 (BACKHEUSER, 1946 apud VALÉRIO, 2013).

<sup>19</sup> Edgard Sússekind de Mendonça (Rio de Janeiro, 1896 – 1958). Foi diretor das Escolas Profissionais de Artes Mecânicas e de Artes Gráficas; assistente da Escola Superior de Agricultura; professor do Instituto de Educação do Distrito Federal (VALÉRIO, 2013). Dedicou-se, também, ao Instituto Nacional de Cinema Educativo, onde desempenhou a função de chefe do Serviço de Orientação Educacional. Em 1933, fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Foi membro fundador da ABE.

<sup>20</sup> Francisco Venâncio Filho (Campos, RJ, 1894 – 1946). Iniciou o curso primário na Escola Alemã, concluindo-o no antigo Externato Aquino desta capital, onde bacharelou-se em ciências e letras, em 1910. Diplomou-se em Engenharia Civil, em 1916, pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro (ABE, [19-?]). Nesse mesmo ano ingressou no corpo docente da Escola Normal, posteriormente transformada em Instituto de Educação. Além do magistério preocupou-se com a literatura pedagógica, escreveu monografias e livros, colaborou na imprensa periódica e em revistas. Em 1924 foi um dos fundadores da ABE, da qual foi presidente e membro do Conselho Diretor.

federativas, visando à congregação de todos os professores brasileiros em torno dos mais elevados ideais de civismo e de moral. Combate-se destarte o espírito separatista que por vezes se revela aqui, ou ali, trabalhando-se nobremente pela unidade nacional (ABE, I CNE, 1927).

Nos anos que antecederam a realização das Conferências Nacionais de Educação (CNEs), as atividades da ABE ocorriam no âmbito local, nos diferentes espaços de sociabilidade ocupados pelos seus intelectuais.

O programa educacional proposto pela ABE nas primeiras CNEs foi resultado de aproximadamente três anos de debates sobre o que os seus intelectuais consideravam ser os problemas enfrentados no país e, sobretudo, sobre quais seriam as alternativas para resolvê-los.

Entre as diversas atividades realizadas pela ABE, as que alcançaram maior repercussão nacional foram as Conferências Nacionais de Educação (CNEs). As propagandas que divulgaram tais eventos, traçavam a representação do movimento educacional como um movimento cívico. Seus discursos apresentavam a associação como congregação de homens e mulheres de elite, cultos e devotados à causa educacional (CARVALHO, 1998).

A realização das CNEs significou o fortalecimento das ligações entre a ABE, o governo federal, estadual e entidades da sociedade civil. A articulação de seus intelectuais em diferentes setores públicos e privados ampliou as possibilidades de suas ações e efetivação de políticas para estruturação do campo educacional no Brasil.

Além da sede do Rio de Janeiro, a associação subdividia-se em departamentos estaduais autônomos no Paraná, São Paulo, Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais (ABE, INQUÉRITO, 1929). Mantinha, também, representantes no Estado do Amazonas (ABE, I CNE, 1927).

## 2. 1 Representação da extensão universitária

A Associação Brasileira de Educação (ABE) tinha em seu interior vários departamentos, geralmente liderados por seus membros de maior renome. As questões relacionadas à universidade, por exemplo, eram delegadas à Seção de

Ensino Técnico e Superior (SETS), cujo primeiro diretor foi Labouriau<sup>21</sup>. Em 1927, Amoroso Costa<sup>22</sup> passou a ocupar esse cargo e, em 1928, Álvaro Ozório de Almeida<sup>23</sup>. Estes três intelectuais foram alguns dos principais protagonistas no inquérito da ABE, nas discussões sobre questões que envolviam a universidade brasileira dos anos de 1920.

Nos primeiros anos da criação da ABE, no âmbito da SETS, já se realizavam conferências locais nos auditórios da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. A partir de 1927, deu-se início às Conferências Nacionais de Educação, que se realizaram ao longo de 40 anos. Foram organizadas um total de 13 conferências em diferentes

---

<sup>21</sup> Ferdinando Labouriau (Niterói, RJ, 1893 – Rio de Janeiro, 1928). Foi engenheiro, formou-se pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, onde ocupou a função de professor substituto da Seção de Mineralogia e Metalurgia e, depois, o cargo de catedrático de Metalurgia. Foi o principal fundador do Partido Democrático do Distrito Federal (Rio de Janeiro). Como jornalista, colaborou em *O Jornal*, no *Correio da Manhã*, e foi diretor do *Imparcial*. Liderou, na Academia Brasileira de Ciências (ABC) e na Associação Brasileira de Educação (ABE), as campanhas da década de 1920, pela reforma do ensino no Brasil, pela instituição de um novo padrão de ensino superior, fundado no modelo universitário e voltado para a pesquisa (ABE, [20-?], não p.). Consultado em: 17/06/2020). Na ABE ocupou cargos diretivos, inclusive foi presidente da entidade em 1926 e 1927 e presidente da Seção de Ensino Técnico e Superior. Foi também membro da comissão organizadora do inquérito de 1928 sobre o problema universitário brasileiro e representante da ABE na II CNE. Foi defensor da criação de um Ministério da Educação Nacional na I CNE de 1927. Faleceu em acidente aéreo na cidade do Rio de Janeiro, em 03 de dezembro de 1928.

<sup>22</sup> Amoroso Costa (Rio de Janeiro, 1885 - Rio de Janeiro, 1928) formou-se como engenheiro civil na Escola Politécnica, em 1906, e um ano depois concluiu o bacharel em ciências físicas e matemáticas. Em 1916, participou da fundação da Sociedade Brasileira de Ciências, onde ocupou o cargo de segundo secretário, por dois mandatos, e de diretor da Seção de Ciências Matemáticas. Em 1924, foi catedrático na Escola Politécnica em Trigonometria Esférica, Astronomia Teórica e Prática de Geodesia. Foi divulgador e expositor da teoria da relatividade de Einstein para o grande público. Em 1922, publicou "Introdução à teoria da relatividade", resultado de conferências realizadas na Escola Politécnica. Escreveu também artigos em jornais sobre temas como as novas ideias na filosofia da ciência e na microfísica. No artigo "Pela ciência pura", publicado em 1923, propôs uma política de longo prazo que buscasse a formação de verdadeiros cientistas e o desenvolvimento científico brasileiro (FIOCRUZ, [20-?] consultado em: 19/06/2020). Durante sua vida profissional foi por três vezes à França para estudar. A última viagem ao país, em 1928, foi patrocinada pelo Instituto Franco Brasileiro de Alta Cultura; neste período apresentou seminário no Collège de France sobre cosmologia e lecionou a série de palestras sobre as geometrias não-arquimedianas na Sorbonne (MOREIRA, [20-?]). Foi presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1927 e 1928, e representante da ABE na II CNE em 1928. Como presidente da Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE, promoveu palestras de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Faleceu em dezembro de 1928, em acidente de avião nas águas da Baía de Guanabara.

<sup>23</sup> Álvaro Ozório de Almeida (Porto Alegre, 1882 – Rio de Janeiro, 1952). Formou-se médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1905. Em 1906, foi à Europa para preparar-se para o concurso de professor substituto da cadeira de fisiologia e terapêutica da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Naquela ocasião trabalhou no Instituto Pasteur, em Paris. Viajou para a Alemanha em 1909. Em 1911, foi aprovado para ocupar cargo de docência na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. No mesmo ano, assumiu a direção da Inspetoria Geral de Higiene e Saúde Pública, do Estado do Rio de Janeiro. Em 1912, representou o Estado do Rio de Janeiro no 7º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, realizado em Belo Horizonte. Em 1918, foi chefe do serviço de instrução técnica e profissional do Lloyd Brasileiro. Em 1925, foi catedrático de fisiologia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Foi presidente da seção de biologia da Academia Brasileira de Ciências, e membro da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, do Instituto Brasileiro de Ciências, da Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, da Sociedade de Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal, da Sociedade de Química, da Sociedade de Biologia de São Paulo e da Sociedade Nacional de Agricultura. Em 10 de novembro de 1927, foi eleito membro titular da Academia Nacional de Medicina. Atuou também como membro correspondente da Société de Biologie de Paris, da Sociedade Argentina de Biologia, da American Association for the Advancement of Sciences e da Société Philomatique de Paris. (FONSECA, [20-?]) Disponível em: <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/almalvoz.htm>> Acesso em: 19/06/2020.

estados, com o propósito de promover debates e propor projetos de reformas educacionais.

QUADRO 1 - CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO REALIZADAS PELA ABE

ANO	LOCAL	TEMA PRINCIPAL
1927	Curitiba	Organização nacional do ensino primário.
1928	Belo Horizonte	Ensino secundário.
1929	São Paulo	Ensinos secundário; primário; profissional; educação sanitária.
1931	Rio de Janeiro	Diretrizes para a educação popular.
1933	Niterói	Elaboração do anteprojeto de organização nacional da educação.
1934	Fortaleza	Organização geral do ensino no país.
1935	Rio de Janeiro	Educação física.
1942	Goiânia	A educação primária: objetivos e organização.
1945	Rio de Janeiro	Conceito de educação democrática.
1950	Rio de Janeiro	Conferência convocada com o objetivo de obter sugestões para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).
1954	Curitiba	Financiamento dos sistemas públicos de educação.
1956	Salvador	Contribuição da escola à compreensão e à utilização das descobertas científicas. Os processos da educação democrática nos diversos graus de ensino e na vida extraescolar.
1967	Rio de Janeiro	Educação para o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia.

FONTE: Quadro elaborado pela autora a partir de Valério (2013).

Em 1926, iniciaram-se os cursos de alta cultura e especialização, promovidos pela Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS) da ABE. Segundo Paim (1982), tais cursos eram ministrados em número limitado de aulas, entre 5 e 10, sendo realizados simultaneamente três ou quatro. Conforme o Boletim de 1926, registrava-se neles a presença assídua de cerca de 100 pessoas; havia, ao todo, 300 a 400 ouvintes nos diversos cursos simultâneos. O nível dos cursos foi assim descrito no relatório das atividades da SETS, referente ao período de novembro de 1925 a janeiro de 1926:

Está cuidando esta seção (de Ensino Técnico e Superior) de promover cursos de especialização, feitos naturalmente para um público reduzido, mas que terão o cunho verdadeiro de ensino superior, sobre pontos mais interessantes e modernos. Realizado o seu escopo serão esses cursos os precursores naturais de uma Faculdade de Ciências, já tão necessária em nosso meio (ABE, BOLETIM, 1926 apud PAIM, 1982, não p.).

Em 08 de dezembro de 1927, em sessão pública da ABE, foi apresentado o andamento geral dos trabalhos da instituição naquele ano. Labouriau, presidente da sessão, destacou a ocorrência de algumas conferências educativas realizadas na

sede da União dos Empregados do Comércio (RJ) e nos departamentos da ABE no Rio Grande do Sul e Espírito Santo. Relatou, também, as relações internacionais que a associação mantinha, com “o Bureau International d’Éducation, com a União Pan-Americana e com a World Federation of Education Association” (ABE, RELATÓRIO, 1927). Após dar ênfase a tais atividades, Labouriau passou a palavra a Amoroso Costa, que relatou o andamento do ensino técnico e superior do ano de 1927. Naquele ano foram realizados cursos e conferências no anfiteatro de Física da Escola Politécnica, que atraíram, segundo Amoroso Costa, uma frequência extremamente animadora, demonstrando o gosto crescente dos alunos pelos estudos (ABE, RELATÓRIO, 1927).

O quadro 2 detalha os temas dos trabalhos da SETS, a quantidade de lições, o professor responsável e a sua filiação institucional.

QUADRO 2 - ANDAMENTO DOS TRABALHOS DA SEÇÃO DO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR DA ABE, 1927

TEMAS	QUANTIDADE DE LIÇÕES	PROFESSOR	FILIAÇÃO INSTITUCIONAL
Estudos sobre o Metabolismo	4 lições	Álvaro Ozório de Almeida	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
Geologia do Petróleo	8 lições	Euzébio de Oliveira	Serviço Geológico e Mineralógico
A Siderurgia	12 lições	Ferdinando Labouriau	Escola Politécnica do Rio de Janeiro
A Física e a Vida Moderna	6 lições	Dulcídio Pereira	Escola Politécnica do Rio de Janeiro
As Geometrias Não-euclidianas	6 lições	Amoroso Costa	Escola Politécnica do Rio de Janeiro
Marés e Problemas Correlativos	2 lições	Alix Lemos	Observatório Nacional
A Regulação Nervosa da Respiração	5 lições	Miguel Ozório de Almeida	Instituto Oswaldo Cruz; Escola Superior de Agricultura
Elementos de Filosofia Médica	3 lições	Fernando de Magalhães	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
Sobre a Indeterminação em Matemática	3 lições	Ignácio M. Azevedo do Amaral	Escola Naval, e Politécnica do Rio de Janeiro
Filosofia da História	8 lições	Pedro A. Cardoso	Lyceu de Artes e Ofícios

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos Relatórios da associação (ABE, I CNE, 1927).

O quadro 3 descreve os temas das conferências locais (Rio de Janeiro), o conferencista responsável pela preleção, bem como sua filiação institucional.

QUADRO 3 - CONFERÊNCIAS LOCAIS (RJ) DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR DA ABE, DIVULGADAS NO RELATÓRIO DA I CNE, 1927

TEMA	CONFERENCISTA	FILIAÇÃO INSTITUCIONAL
A Função Educativa dos Museus	E. Roquette Pinto	Museu Nacional
O Problema Social e o Distributismo	Tristão de Athayde	<i>O Jornal</i> (inserção da autora)
A Aurora da Arte Humana	J. A. Padberg Drenkpol	Museu Nacional
As Florestas Brasileiras	A. J. de Sampaio	Museu Nacional
O Mediterrâneo Oriental e a Ilha de Creta	Alberto Childe	Museu Nacional
Migração na América	Heloísa A. Torres	Museu Nacional
Estudos sobre Métrica Latina	Hahnemann Guimarães	Colégio Pedro II
A Evolução Moderna da Ideia de Democracia	Paulo de Castro Maya	Não consta
Os Companheiros do Homem	Claudio de Melo Leitão	Museu Nacional; Escola Superior de Agricultura
A Organização Universitária e as Faculdades Superiores de Ciências e de Letras	Álvaro Ozório de Almeida	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
A Estrutura e Evolução do Mundo Sideral	Amoroso Costa	Escola Politécnica do Rio de Janeiro

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos Relatórios da associação (ABE, I CNE, 1927).

No que tange à conferência intitulada *A estrutura e evolução do mundo sideral*, de Amoroso Costa, pode-se supor que ela se relacionava com a sua disciplina de Astronomia e Geodésia na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Conforme Campos, Nader e Santos (2012), esta cadeira foi assumida por Amoroso Costa em 1924. Pode-se também pressupor uma possível relação com os estudos da Teoria Especial da Relatividade – posteriormente Teoria da Relatividade Geral – de Albert Einstein, publicada em 1915, que revolucionou a compreensão da ciência sobre o universo. Segundo Caffarelli (2019), Amoroso Costa foi pioneiro na difusão das ideias relativísticas no Brasil. Seis dias após os ingleses noticiarem o resultado positivo da observação do eclipse, no dia 12 de novembro de 1919, Amoroso Costa escreveu um curto artigo no *O Jornal*, no qual demonstrou seu conhecimento prévio sobre a teoria da relatividade. Ainda, em 1922, ele publicou o livro: *Introdução à teoria da relatividade*. Em 1923, Theodoro Ramos<sup>24</sup> publica na *Revista Politécnica* de São

<sup>24</sup> Theodoro Ramos (1895-1935) graduou-se pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro em engenharia civil, em 1917. Em 1918, obteve, por aquela instituição, o grau de Doutor em Ciência Físicas e Matemáticas. No mesmo ano conseguiu uma posição acadêmica na Escola Politécnica de São Paulo, onde lecionou “Mecânica Racional” e foi professor catedrático da cadeira “Vetores, Geometria Analítica, Geometria Projetiva e Aplicação à Nomografia”. Em 1918, tornou-se membro da Academia Brasileira de Ciências. Entre os anos de 1933 e 1934, auxiliou a Comissão Organizadora para fundar a Universidade de São Paulo-USP, criada em 1934 pelo governador Armando Salles Oliveira. Foi comissionado pelo governador paulista para ir à Europa contratar professores para a FFCL da USP. Na Europa, auxiliado pelos professores Georges Dumas, Paul Rivet e Pierre Janet convidou vários mestres para lecionar na USP. A partir de 1934, vieram para a FFCL da USP, diversos professores europeus. (SILVA, 1997, não p.). Disponível em: <<http://www.dmm.im.ufri.br/doc/ramos.htm>> Acesso em: 04/12/2020.

Paulo, por intermédio de Amoroso Costa, o artigo *A teoria da relatividade e as raías espectrais do hidrogênio*, que foi enviado também à Academia Brasileira de Ciências.

Apesar da ausência de fontes referentes ao conteúdo destes cursos e conferências realizados na Escola Politécnica, é possível pressupor que, pelos vínculos institucionais da ABE com o Museu Nacional, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, o Colégio D. Pedro II e pelo engajamento dos intelectuais vinculados a estas instituições nas aulas promovidas pela SETS da ABE, todos compartilhavam o mesmo ideal de Amoroso Costa: a difusão dos estudos e das pesquisas científicas.

Nesse cenário, as atividades da Seção do Ensino Técnico e Superior (SETS) foram muito valorizadas. Vicente Licínio Cardoso<sup>25</sup>, em *Palavras de saudades* – homenagem aos intelectuais mortos em 1928, incluída na publicação do inquérito de 1929 – afirmou:

A União criara antes, no papel apenas, por ser bem mais fácil, sem despesas e sem nenhum curso novo, a Universidade do Rio de Janeiro. Labouriau, dirigindo os pelotões da Associação Brasileira de Educação, organizou, criou, realizou, em suma, durante dois anos, um programa notável, de verdadeiros cursos de extensão universitária (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. XVIII).

Para demonstrar a importância da Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE, Labouriau, em tese produzida para o inquérito, descreveu as ações dessa Seção realizadas entre 1926 e 1927, afirmando existir, nesses eventos, um numeroso público interessado em estudos sérios. O intelectual relatou ainda que, em 1926, haviam sido realizadas 54 conferências (ABE, INQUÉRITO, 1929).

---

<sup>25</sup> Vicente Licínio Cardoso (Rio de Janeiro, 1889 – Rio de Janeiro, 1931). Em 1901, iniciou o curso secundário no Externato do então Ginásio Nacional (Colégio Pedro II), formando-se bacharel em Letras em 1906. Formou-se engenheiro civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1912. Dedicou-se à arquitetura como ramo profissional. Trabalhou como engenheiro da prefeitura do Distrito Federal em 1913, mas permaneceu no cargo apenas nove dias. Formou-se engenheiro geógrafo em maio de 1916. Como arquiteto, manteve um escritório de projetos entre os anos de 1913 e 1921. Em 1916 viajou para os Estados Unidos, como prêmio por seu desempenho na Politécnica. Lá participou, como membro da Seção de Engenharia Sanitária, do Congresso Científico Pan-Americano, realizado em Washington e estudou a arquitetura do país. O relatório referente a essa viagem foi apresentado à Congregação da Politécnica em 1916, e posteriormente publicado no livro *Filosofia da arte* (1918). Em 1927 foi aprovado em concurso para a Escola Politécnica, ocupando a cadeira de Arquitetura civil – Higiene dos edifícios – Saneamento das cidades. Ocupou o cargo de subdiretor técnico na Diretoria de Instrução do Distrito Federal entre fevereiro e maio de 1928. Foi sócio fundador da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Em 1928, tornou-se presidente da entidade a convite de Amoroso Costa. Suicidou-se no dia 10 de junho de 1931, no Hotel Paissandu, no Rio de Janeiro (MAIA, 2005).



O quadro a seguir explicita os temas das tais conferências no ano de 1926, os conferencistas responsáveis pelas preleções, suas filiações institucionais, bem como a quantidade de conferências realizadas por cada um deles.

QUADRO 4 – CONFERÊNCIAS DA SEÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR DA ABE (1926)

Conferencista	Filiação Institucional	Tema	Total
Amoroso Costa	Escola Politécnica do Rio de Janeiro	Matemática	10 conferências
Roquette Pinto	Diretor do Museu Nacional	Antropologia	10 conferências
Euzébio de Oliveira	Diretor do Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil	A estrutura geológica do solo brasileiro	08 conferências
Tobias Moscoso	Diretor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro	Teoria do crescimento da população	04 conferências
Everaldo Backheuser	Escola Politécnica do Rio de Janeiro	Estrutura geopolítica	06 conferências
Álvaro Ozório de Almeida	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro	Civilização e climas quentes	04 conferências
José Oiticica	Colégio Pedro II	Simbologia antiga	06 conferências
Dulcídio Pereira	Escola Politécnica do Rio de Janeiro	O som e a luz	06 conferências

FONTE: Quadro construído pela autora a partir das fontes do inquérito da ABE, 1929.

Em 1927, quando Labouriau passou a presidência da Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE para o professor Amoroso Costa, foram realizadas 68 preleções.

QUADRO 5 – CONFERÊNCIAS DA SEÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR, 1927 DIVULGADAS NO INQUÉRITO DA ABE, 1929

Conferencista	Filiação Institucional	Tema	Total
Álvaro Ozório de Almeida	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro	Estudos sobre o metabolismo	04 conferências
F. Labouriau	Escola Politécnica do Rio de Janeiro	A siderurgia	12 conferências
Euzébio de Oliveira	Diretor do Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil	O petróleo	08 conferências
Dulcídio Pereira	Escola Politécnica do Rio de Janeiro	A física e a vida moderna	06 conferências
Amoroso Costa	Escola Politécnica do Rio de Janeiro	As geometrias não-euclidianas	06 conferências
Alix de Lemos	Diretor do Observatório Nacional	Mares e fenômenos correlatos	02 conferências
Miguel Ozório de Almeida	Instituto Oswaldo Cruz	Regulação nervosa da respiração	05 conferências
Ignácio M. Azevedo do Amaral	Escola Politécnica do Rio de Janeiro	Sobre a indeterminação em Matemática	03 conferências
Fernando Magalhães	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro	Elementos da filosofia médica	03 conferências

Pedro A. Cardoso	Não consta	A História	08 conferências
Roquette Pinto	Diretor do Museu Nacional	A função da educação dos Museus	01 conferência
Tristão de Athayde	<i>O Jornal</i> (inserção da autora)	O problema social e o distributismo	01 conferência
Padberg Drenkpol	Não consta	A aurora da arte humana	01 conferência
A. J. Sampaio	Não consta	As florestas brasileiras	01 conferência
Albert Childe	Não consta	As populações asiáticas	01 conferência
Heloisa Alberto Torres	Não consta	Migrações na América	01 conferência
Hahnemann Guimarães	Não consta	Estudos sobre a métrica latina	01 conferência
Paulo de Castro Maya	Escola Politécnica do Rio de Janeiro	A evolução moderna da ideia de democracia	01 conferência
Amoroso Costa	Escola Politécnica do Rio de Janeiro	A estrutura e a evolução do mundo sideral	01 conferência
Cláudio de Mello Leitão	Museu Nacional (inserção da autora)	Os companheiros do homem	01 conferência
Álvaro Ozório de Almeida	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro	A organização universitária e as Faculdades superiores de Ciências e Letras	01 conferência

FONTE: Quadro construído pela autora a partir das fontes do inquérito da ABE, 1929.

Labouriau anunciou também que nos meses que antecederam a realização da Segunda Conferência Nacional de Educação, isto é, de maio a novembro de 1928, a Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS) da ABE organizou um programa abrangendo 90 conferências locais (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Justificada a importância das conferências e o grande número de cursos livres realizados por tal seção, Labouriau salientou: tais ações, “a ABE vem conseguindo realizar sem apoio oficial e sem recursos materiais” (INQUÉRITO, 1929, p. 11), demonstrando, em seguida, a sua expectativa: tudo isso “deverá, com maior eficiência, ser feito pelas nossas universidades, desde que estas sejam mais do que meras promessas” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 11).

Para esse intelectual, além da necessidade de aperfeiçoamento constante do ensino técnico, impunha-se às futuras universidades a criação de instituições destinadas a desenvolver os estudos de pesquisa científica. Para Labouriau, com a ausência destas, perderia “a organização universitária uma de suas maiores razões de ser” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 11-12).

Amoroso Costa, em 11 de julho de 1927, ao assumir a presidência da ABE considerou:

Se quiséssemos resumir o seu programa em uma palavra, poderíamos dizer que ela se propõe a ser uma orientadora, em todos os problemas relativos à educação física, intelectual e moral dos brasileiros. Submeter a exame esses problemas, analisar de que modo pode convir à sua resolução, os métodos e os sistemas resultantes da experiência dos países mais velhos, aconselhar aos poderes públicos, e às iniciativas particulares, as resoluções que comporta o nosso caso especial - tais devem ser, penso eu, os nossos objetivos principais. Para alcançá-los, pode a nossa atividade tomar por vezes caminhos à primeira vista pouco diretos. Para citar apenas um exemplo, tomarei o desses cursos e conferências que tão grande êxito, vão logrando. Eles não se destinam apenas a divulgar tais ou quais conhecimentos, por mais úteis e interessantes que estes sejam; sua finalidade consiste em despertar o gosto pelos estudos de toda a ordem e criar um ambiente favorável ao desenvolvimento desses estudos. Nós não nos limitamos a afirmar a necessidade de ser resolvido o nosso angustioso problema universitário: o sucesso dos cursos que temos realizado equivale a uma verdadeira demonstração experimental que se tornou indispensável a criação de uma universidade digna desse nome. Essa prova está feita, e não é dos menores serviços que já pode apresentar a ABE (ABE, BOLETIM, 1927 apud PAIM, 1982, não p.).

Em entrevista, Othon Leonardos, geólogo graduado pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, membro ativo da ABE, lembrou os primeiros anos da atuação da SETS da ABE:

[...] toda semana havia reuniões da diretoria e dos vários departamentos – educação superior, educação secundária, ensino profissional. Cada departamento estudava um tema para ser debatido por todos. Um desses temas, examinado durante muitos anos e sobre o qual a associação chegou a editar uma publicação, com entrevistas feitas com vários professores de renome, era a necessidade de uma universidade brasileira; outro era a necessidade de um Ministério da Educação. A associação ajudou também a criar cursos de extensão universitária. Por exemplo: eu estive incumbido desses cursos na Escola Politécnica, cuja localização era mais central, no Largo de São Francisco. Fazíamos entre cem e duzentas conferências por ano. De tarde, chegavam automóveis ao Largo de São Francisco, mas a maioria das pessoas vinham de bonde ou ônibus [...] a vida não era tão apressada como hoje. A presença do público era surpreendente [...] normalmente o auditório ficava quase lotado, e curiosamente até garçons vinham assistir essas conferências, ansiosos por aprender coisas novas (LEONARDOS apud SCHWARTZMAN, 2001, p. 6).

A intitulada *extensão universitária*, promovida pela SETS da ABE, visava levar ao conhecimento público o que se estava fazendo no mundo técnico, científico, artístico e literário para impulsionar o avivamento do chamado *espírito universitário*. Visto que, segundo Levi Carneiro<sup>26</sup>, a ideia da universidade brasileira, embora estivesse

<sup>26</sup> Levi Carneiro (Niterói, RJ, 1882 – Rio de Janeiro, 1971). Estudou no Colégio Backheuser, no mosteiro de São Bento e no Liceu de Humanidades de Niterói, ingressou na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Durante o curso superior, trabalhou como escriturário na Contadoria de Marinha e na Diretoria de Contabilidade do Ministério da Marinha, dirigiu a *Revista Jurídica*, órgão dos alunos da faculdade, e presidiu a Federação dos Estudantes Brasileiros. Em 1912, foi secretário da delegação brasileira à Conferência Internacional de Jurisconsultos. Ocupou a presidência do Instituto dos Advogados do Brasil nos triênios iniciados em 1921 e 1929, tornando-se, no fim da década, membro do conselho superior da Ordem dos Advogados do Brasil

durante 66 anos nas cogitações dos legisladores e governantes, ficara esquecida (ABE, INQUÉRITO, 1929).

A concepção que se tinha era a de que a universidade não existiria enquanto não abrangesse a totalidade dos conhecimentos humanos, posto que, segundo Moreira Guimarães<sup>27</sup>, sem o saber integral poderia existir “esse ou aquele instituto superior, mas nunca, absolutamente nunca, uma verdadeira universidade” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 442).

Para Moreira Guimarães, a universidade não existiria onde não existissem “todas as ciências, bem como todas as artes, desde a mais estética até a mais técnica” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 442). Em outras palavras, onde inexistisse a filosofia sob os seus vários aspectos (ABE, INQUÉRITO, 1929). Não lhe importava se as denominavam como universidades, para ele, esses diferentes aglomerados de escolas não valiam “pelas suas deficiências [...] e muito menos como órgãos que se destinam, sobretudo, à cultura moral e intelectual de toda uma pátria” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 442).

Quanto à finalidade da universidade na concepção dos intelectuais da SETS da ABE, Carvalho (1998) resume bem o entendimento desse grupo: instalar universidades para que fossem postos em equação os maiores problemas da

---

(OAB). De 1927 a 1928 foi diretor e vice-presidente da Caixa Econômica do Rio de Janeiro. Levi Carneiro foi presidente do Instituto Cultural Brasil Uruguai e do Instituto Brasil Estados Unidos, vice-presidente do Centro Cultural Brasil-França e do Instituto Brasil Polônia, juiz suplente do Tribunal Superior de Justiça Eleitoral. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação e do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, órgão vinculado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Integrou também comissões governamentais encarregadas de elaborar projetos de lei relativos às diretrizes da educação, à proteção da família e ao Código Federal de Processo Civil. Foi titular da cadeira nº 24 da Academia Fluminense de Letras, membro da Associação de Direito Internacional (PECHMAN, [20-?]). Disponível em:

<<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/levi-fernandes-carneiro>> Acesso em 19/06/2020.

<sup>27</sup> Moreira Guimarães (Laranjeiras, SE, 1864 – Rio de Janeiro, RJ, 1940). Concluiu o curso de humanidades no Partenon Sergipense, em Aracaju, em 1881, matriculou-se na Escola Militar da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro em 1882. Formou-se engenheiro militar em 1899, estudou também medicina no Rio de Janeiro até o quinto ano. Em março de 1904, foi promovido a capitão do Estado-Maior do Exército e designado adido militar junto à legação do Brasil no Japão. De volta ao Brasil, comandou a 2ª Brigada de Cavalaria de Alegrete (RS) e, em 1908, foi promovido a major. Em 1912, foi eleito deputado federal por Sergipe, assumindo a sua cadeira na Câmara dos Deputados, no Rio de Janeiro, em maio do mesmo ano. Foi promovido a tenente-coronel em 1913, e permaneceu no Legislativo até dezembro de 1914, quando se encerraram seu mandato e a legislatura. Em 1919, comandou a Escola Militar do Realengo, no Rio de Janeiro. Em 24 de dezembro do mesmo ano foi reformado como general de brigada. Foi ainda membro da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, da Sociedade de Geografia de Lisboa, da Sociedade Acadêmica de Paris e da Sociedade de Geografia de Tóquio. Foi sócio honorário do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, sócio correspondente da Sociedade de Geografia de Lima (Peru), sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe e do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba. Foi também membro fundador do Instituto Varnhagen e vice-presidente do Centro Sergipano, ambos no Rio de Janeiro. (MONTALVÃO, [20-?]). Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/GUIMAR%C3%83ES,%20Jos%C3%A9.pdf>> Acesso em: 19/06/2020.

nacionalidade e produzir conhecimentos tidos como indispensáveis ao progresso nacional.

Nesse quadro, o modelo da Universidade do Rio de Janeiro foi frequentemente criticado pelos intelectuais e serviu de referência, segundo Nagle (1976, p. 132), “tanto para verificar os elementos negativos da instituição em funcionamento, quanto para orientar o pensamento e a ação no sentido de estabelecer a ‘verdadeira’ organização universitária no país”. A crítica à Universidade do Rio de Janeiro iniciou pela análise dos dispositivos que determinaram a sua criação. Tais dispositivos eram vagos e, por isso mesmo, impediam que se tivesse uma compreensão exata do conceito de universidade (NAGLE, 1976).

Observa-se que, no que se refere à organização da Universidade do Rio de Janeiro, a concepção do seu primeiro reitor, Benjamin Franklin Ramiz Galvão, apontara a inexistência de um conceito consistente para a instituição. Em documento encaminhado ao Ministro de Estado e Negócios da Justiça, Joaquim Ferreira Chaves, em 1921, o reitor assim pronunciou:

Não errarei afirmando, pois, que a Universidade do Rio de Janeiro está apenas criada *in nomine*, e por esta circunstância se acha longe de satisfazer o *desideratum* do seu Regimento: estimular a cultura das ciências, estreitar, entre os professores, os laços de solidariedade intelectual e moral, e aperfeiçoar os métodos de ensino. Constituída pela agregação das três faculdades preexistentes, de Engenharia, de Medicina e de Direito, do Rio de Janeiro, nem, ao menos, têm elas a sua localização comum ou próxima, vivem apartados e alheios uns aos outros os três institutos que a compõem, sem laço de ligação, além do Conselho Universitário, cujos membros procedem das três faculdades (GALVÃO, 1921 apud NAGLE, 1976, p. 130).

Nesse cenário, tornavam-se cada vez mais frequentes e intensas as discussões sobre a universidade brasileira. Em pouco tempo, dois inquéritos sobre os problemas universitários foram realizados, cujo escopo abrangia diversos aspectos que envolviam a organização dessa instituição.

## 2. 2 Inquérito: uma forma de saber

De acordo com Foucault (2002), o inquérito, tal como foi praticado pelos filósofos e cientistas do século XV ao século XVIII, constituiu-se como uma forma bem característica da verdade. Sua origem localiza-se na Idade Média, aparecendo como forma de pesquisa da verdade no interior da ordem jurídica. Segundo o autor, foi para saber, precisamente, “quem fez o que, em que condições e em que momento, que o

Ocidente elaborou as complexas técnicas do inquérito que puderam, em seguida, ser utilizadas na ordem científica e na ordem da reflexão filosófica” (FOUCAULT, 2002, p. 12).

Na Idade Média esse tipo de instrumento era utilizado nas práticas judiciais. Quando o antigo modo de resolução de litígio era firmado ora no valor social do fiador, ora nas fórmulas verbais, deu-se lugar a práticas em que os testemunhos ganhavam importância na aferição da verdade (FOUCAULT, 2002).

O inquérito na Europa Medieval era, sobretudo, “um processo de governo, uma técnica de administração, uma modalidade de gestão” (FOUCAULT, 2002, p. 73). Em outras palavras, o inquérito era uma maneira de o poder se exercer (FOUCAULT, 2002).

A partir dos séculos XIV e XV apareceram tipos de inquérito que procuravam “estabelecer a verdade a partir de um certo número de testemunhos cuidadosamente recolhidos em domínios como o da Geografia, da Astronomia, do conhecimento dos climas”, entre outros. (FOUCAULT, 2002, p. 75).

Em suma, conforme Foucault (2002, p. 77), “o inquérito não é absolutamente um conteúdo, mas a forma de saber. Forma de saber situada na junção de um tipo de poder e de certo número de conteúdos de conhecimentos”. Além disso, para o autor, inquérito é uma forma política, uma forma de gestão, uma forma de exercício do poder. Na cultura ocidental, veio a ser uma maneira de “autenticar a verdade, de adquirir coisas que vão ser consideradas como verdadeiras e de as transmitir” (FOUCAULT, 2002, p. 77).

Quanto ao conceito de inquérito, ao seu significado no espaço e contexto de uso no âmbito educacional dos anos de 1920, pode-se afirmar que esse teve seu propósito de ação explícito nas suas equivalências lexicais – questionar, investigar, sondar – por meio de perguntas, de forma minuciosa, a opinião de um certo número de intelectuais, sobre um conjunto de questões educacionais. O inquérito *O problema universitário brasileiro* é um documento formulado como um mecanismo de pesquisa/investigação. Foi baseado na elaboração prévia de teses e na formulação de um questionário por parte do grupo de intelectuais da Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE. Estava destinado a vários outros intelectuais-professores de diferentes estados da federação, selecionados pela associação para fornecerem

pareceres sobre os questionamentos presentes no documento. Posteriormente, as respostas foram publicadas nos principais jornais do país.

Segundo Schwartzman (2001), em 1926, foram feitas pesquisas sobre questões referentes à universidade brasileira com o apoio dos jornais *O Estado de São Paulo (OESP)*, *O Jornal* e *Jornal do Comércio*. Os membros da comissão visitaram o estado de São Paulo, da Bahia e de Minas Gerais. A seção “responsável pela educação técnica e superior procurou conhecer a opinião de vários especialistas e profissionais” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 6-7).

Nesse contexto, o inquérito no Brasil tornou-se instrumento de investigação, mas também de discussões, disputas e debates em torno dos problemas educacionais. Em 1914, *O Estado de São Paulo*, sob direção de Júlio de Mesquita, promoveu o inquérito sobre a situação da instrução pública no estado e, em 1926, outro inquérito sobre a educação, dirigido por Fernando de Azevedo. Além destes, a ABE também promoveu uma série de inquéritos sobre diferentes níveis de ensino: *Inquérito sobre o que os moços leem* (1927), articulado por Lourenço Filho<sup>28</sup>; *O problema brasileiro da escola secundária* (1929); e *O problema universitário brasileiro* (1928), publicado em 1929.

Pode-se observar que, até os anos de 1940, esse tipo de investigação na forma de inquérito, para se depreender a opinião e as concepções de diferentes intelectuais sobre a educação no Brasil, ainda estava em voga.

## 2. 3 O inquérito do jornal *O Estado de São Paulo* (1926)

No meio intelectual, os debates sobre a universidade estampavam-se nos jornais e tornavam-se pauta principal em conferências e palestras produzidas por entidades da sociedade civil. Entre seus indícios, figuram as respostas de homens convocados a refletir sobre os problemas do ensino superior brasileiro, nos dois

---

<sup>28</sup> Lourenço Filho (Porto Ferreira (SP), 1897 – Rio de Janeiro, 1970). Seguiu a carreira do magistério, inicialmente em Porto Ferreira, São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro. Em 1929, recebeu o grau de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, pela Faculdade de Direito de São Paulo. Lecionou educação cívica e pedagogia na Escola Normal Primária de São Paulo (1920); psicologia e pedagogia, na Escola Normal de Piracicaba (1921). Entre 1922 e 1923 foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará, onde criou um laboratório de psicologia (1920); organizou a Biblioteca de Educação, Editora Melhoramentos (a partir de 1926); reorganizou o ensino normal e o ensino profissional de São Paulo e criou o Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo (1931); integrado no movimento escolanovista, escreveu o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, 1930. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros, em 1932 (PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 1997). Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931997000100009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000100009) > Acesso em: 08/12/2020.

inquéritos organizados no fim da década de 1920, pelo *O Estado de São Paulo* (*OESP*), em 1926, sob direção de Fernando de Azevedo<sup>29</sup>, e pela Associação Brasileira de Educação (ABE), organizado pela sua Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS), em 1928.

ABE e *OESP* foram importantes protagonistas nos debates em torno da educação brasileira nos anos de 1920, marcados pelo contato intenso com a Europa, especialmente com a França, introduzindo no Brasil novos conceitos como o darwinismo, o positivismo e o materialismo.

Pode-se dizer que, em maior ou menor grau, o pensamento europeu impactou o cenário intelectual, institucional e político do Brasil, que recebeu, segundo Schwartzman (2001, p. 4), “o transplante de versões muitas vezes distorcidas de modelos institucionais e intelectuais franceses e alemães”. Desde o período colonial a elite brasileira buscava a Europa para realizar a sua formação superior. Primeiramente em Coimbra e, posteriormente, já no período republicano, “muitos cientistas e pesquisadores que deveriam chefiar as instituições de pesquisa brasileiras vinham da França e da Alemanha” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 4). Os Estados Unidos, principalmente a partir das primeiras décadas do século XX, também se tornaram uma referência importante para a formação das elites letradas.

Nessa atmosfera de forte presença e legitimidade do discurso científico, segundo Schwartzman (2001, p. 5), “não podia haver mais espaço para questionamentos, dúvidas ou experiências. Só restava a necessidade de levar à ação de convencer os incrédulos”. Diante desse quadro, onde se colocaria a ideia de um centro de pesquisa, uma universidade interessada na ampliação do conhecimento? (SCHWARTZMAN, 2000).

---

<sup>29</sup> Fernando de Azevedo (São Gonçalo de Sapucaí, MG, 1894 - São Paulo, 1974). Foi educador, sociólogo, administrador, escritor e jornalista. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1918. Em 1920, começou a ensinar na Escola Normal, ingressou também no jornalismo. Foi redator, crítico e ensaísta de *O Estado de S. Paulo*, organizou e dirigiu, em 1926, o inquérito sobre a arquitetura colonial e o sobre a instrução pública em São Paulo, iniciando campanha por uma nova política educacional e pela criação de universidades no Brasil. De 1927 a 1930, foi diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, onde projetou e realizou a reforma de ensino que leva seu nome. Fundou, em 1931, na Companhia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira, incluindo a série Iniciação Científica e a vasta Coleção Brasileira. Foi redator e primeiro signatário do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, em 1932. Em 1933, ocupou o cargo de diretor geral do Departamento de Educação de São Paulo, realizando profunda reforma consubstanciada no Código de Educação. Foi relator do anteprojeto e do projeto de decreto-lei que instituiu, em 1934, a Universidade de São Paulo, onde ocupou cargos docentes e administrativos até 1960 (IEB/USP, [20-?]). Disponível em: <<http://www.ieb.usp.br/fernando-de-azevedo/>> Acesso em: 19/06/2020.



Disputas políticas e ideológicas estavam em cena no campo das discussões sobre a universidade no Brasil. Nesse cenário, Fernando de Azevedo destacou-se como expressão dos intelectuais vinculados ao campo educacional brasileiro. De acordo com Penna (2010, p. 14), Azevedo, “situado entre duas épocas – a das velhas tradições, que procurou romper, e a que se iniciou com a entrada do Brasil em um novo processo de modernização”, após a Primeira Guerra Mundial, dedicou-se, entre outras coisas, ao jornalismo. “Ligado ao grupo do jornal *O Estado de São Paulo* (*OESP*), cujo núcleo era formado por uma elite de intelectuais liberais” (PENNA, 2010, p. 15), em 1926, publicou o Inquérito sobre Educação – pesquisa encomendada pelo diretor do jornal *OESP*, Júlio de Mesquita Filho. Segundo Araújo (2008, p. 76), “o referido inquérito visou realizar um diagnóstico sobre a educação pública no estado de São Paulo, mas apresenta-se inserido no movimento escolanovista no Brasil emergente nos anos de 1920”.

Em seu conteúdo, o inquérito de Azevedo foi elaborado em três seções: a primeira, dedicada ao ensino primário e normal; a segunda, dedicada ao ensino técnico e profissional (ARAÚJO, 2008); a terceira, destinada ao ensino secundário e superior, contando com sete teses defendidas respectivamente por Fernando de

Azevedo, Arthur Neiva<sup>30</sup>, Mario de Souza Lima<sup>31</sup>, Ovídio Pires de Campos<sup>32</sup>, Raul Briquet<sup>33</sup>, Ruy Paula Souza<sup>34</sup> e Theodoro Ramos (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Conforme Penna (2010, p. 38), “naquele inquérito (*OESP*) já se delineou uma consciência educacional para um grupo (restrito) de educadores, que queria substituir uma democracia de nome por uma democracia de fato”. Contudo, não foi pequena “a

---

<sup>30</sup> Arthur Neiva (Salvador, 1880 – Rio de Janeiro, 1943). Formou-se médico em 1903, pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Em 1906, foi aluno de Oswaldo Cruz no Instituto Soroterápico, no Rio de Janeiro. Este estabelecimento recebeu, em 1907, a denominação de Instituto de Patologia Experimental de Manguinhos, modificada, em 1908, para Instituto Oswaldo Cruz. Em 1910, foi enviado a Washington, por indicação de Oswaldo Cruz, a fim de aprofundar pesquisas no campo da entomologia. Em 1912, percorreu vários estados brasileiros, desenvolvendo investigações das quais resultou o relatório *Viagem científica pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e norte e sul de Goiás* (1916). Tornou-se livre-docente da cadeira de história natural e parasitologia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1914. De 1916 a 1918 dirigiu e organizou o Serviço Sanitário de São Paulo, tendo montado 41 hospitais na capital e 119 no interior. Também durante esse período, elaborou o primeiro código sanitário do país. Nomeado chefe de serviço do Instituto Oswaldo Cruz em 1919, no ano seguinte foi encarregado de estudar as organizações sanitárias no Japão e nos Estados Unidos e a profilaxia da lepra na Noruega, nas Filipinas e no Havaí. Em janeiro de 1923, foi nomeado diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Em 1928, foi contratado pelo governo paulista como diretor-superintendente do recém-fundado Instituto Biológico do estado (COUTINHO, CPDOC/FGV, [20-?]).

<sup>31</sup> Mario de Souza Lima foi professor do Ginásio de São Paulo (BONTEMPI JÚNIOR, 2017). Instituição criada em 18 de setembro de 1892, e instalada a 16 de setembro de 1894.

<sup>32</sup> Ovídio Pires de Campos (Tatuí, 1884 – São Paulo, 1950). Matriculou-se na Faculdade de Medicina da Bahia, onde cursou os quatro primeiros anos, transferindo-se, posteriormente, para a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, graduando-se em 1905. Iniciou sua carreira em Sorocaba (SP), onde permaneceu 4 anos. Em 1910 e 1911, residiu na Europa. Em fevereiro de 1914, foi nomeado professor substituto da cadeira de fisiologia da Faculdade de Medicina de São Paulo e, em 1915, professor catedrático. Em 1917, transferiu-se para a cátedra de clínica médica. Foi presidente da Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, hoje, Academia de Medicina de São Paulo (1918-1919 e 1935-1936). Dirigiu, igualmente, a Cruz Vermelha de São Paulo (Begliomini, [20-?]). Disponível em: < <https://www.academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/110/BIOGRAFIA-OVIDIO-PIRES-DE-CAMPOS.pdf> > Acesso em: 03/12/2020.

<sup>33</sup> Raul Briquet (Limeira - SP, 1887 – São Paulo, 1953). Filho do engenheiro francês Edouard L. Briquet e de Ana Rosa Constança Baumgart Briquet. Através de sua mãe, professora, adquiriu conhecimentos de idiomas, de música e conseguiu ingressar na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Era poliglota e pianista. Sua especialização em ginecologia e obstetrícia e suas publicações na área, a partir de 1914, propiciaram a criação de uma postura científica, conhecida como Escola Briquet de Ginecologia. Em 1925, assumiu a cátedra de Clínica Obstétrica da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Em 1927, juntamente com Franco da Rocha, Durval Marcondes e Lourenço Filho, participou da criação da Sociedade Brasileira de Psicanálise, primeira entidade associativa dos psicanalistas brasileiros, tendo ocupado o cargo de vice-presidente. Em 1930, envolveu-se na criação da Sociedade de Filosofia e Letras de São Paulo, instituição que acabou viabilizando a fundação da Universidade de São Paulo, onde Briquet se tornaria Catedrático de Clínica Obstetrícia e Puericultura Neonatal. Briquet foi, também, signatário de um dos mais importantes documentos da educação brasileira, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932 (Revista Psicologia: Ciência e Profissão, 2005). Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1414-98932005000100013> > Acesso em: 03/12/2020.

<sup>34</sup> Ruy Paula Souza (Itu - SP, 1869 – ?). Fez seus estudos primários e secundários em Paris, bacharelando-se em Letras na Sorbonne. Vindo para o Brasil com 20 anos, cursou a Escola de Minas em Ouro Preto. Em 1904, fez concurso e conseguiu a cátedra de francês da Escola Normal. Foi diretor da Escola Normal e do Instituto Caetano de Campos de 1910 a 1914. Em 1919, foi eleito deputado por duas legislações. Cavaleiro da Honra Francesa, foi com Georges Dumas um dos fundadores da "Union France-Amérique", cujo objetivo era a aproximação intelectual entre franceses e brasileiros. Fundou em 1924, o Liceu Franco- Brasileiro, mais tarde Lycée Pasteur, juntamente com outros professores da Escola Normal (GOLOMBEKI, 2012). Disponível em: < <http://www.caetanodecampos.com.br/diretores-e-professores-biografias/86/diretores-da-escola-normal-e-do-instituto-caetano-de-campos> > Acesso em: 03/12/2020.

resistência passiva' de indivíduos instalados na rotina, reação obstinada de interessados em manter o *status quo*" (PENNA, 2010, p. 38).

O inquérito de *OESP*, elaborado por Azevedo em 1926, foi publicado mais tarde sob o título de *Educação na encruzilhada*. De acordo com Fernando de Azevedo, entre os que foram ouvidos – todos autoridades na matéria –, encontravam-se representantes de diversas correntes de pensamento pedagógico. Este documento, por sua vez, reproduziu a realidade social e cultural e as tendências ideológicas daquele tempo. Isto porque o período que se seguiu à Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foi uma fase de transição lenta, mas bem definida entre a educação tradicionalista e as novas ideias de educação (AZEVEDO, 1960).

Fernando de Azevedo destacou a relevância do inquérito de 1926, na obra *A cultura brasileira*, afirmando que ele próprio dirigiu e organizou, como redator de *O Estado de São Paulo*,

[...] o maior inquérito que se promoveu entre professores, sobre o ensino de todos os graus, orientando os debates nos seus artigos de introdução e nos seus questionários, comentando os depoimentos nos seus artigos finais, levantando as questões educacionais de maior interesse e encarando-as, como o fizeram alguns professores interrogados, não somente do ponto de vista pedagógico, mas ainda sob seus aspectos filosóficos e sociais. Nesse largo inquérito, orientado e dirigido, e que é certamente um dos mais importantes documentos na história do movimento de renovação escolar que tomou corpo em várias grandes reformas (AZEVEDO, 1944, p. 384).

A repercussão do inquérito foi grande, “chegou ao plano federal e levou o presidente da República, Washington Luís, politicamente ligado a Mesquita, a convidar Fernando de Azevedo para dirigir o Departamento de Instrução Pública do Distrito Federal” (CUNHA, 2007, p. 201). Pouco tempo depois do inquérito promovido pelo jornal *O Estado de São Paulo*, realizou-se em agosto de 1927, no Rio de Janeiro, um Congresso de Ensino Superior, promovido em comemoração ao primeiro centenário dos cursos jurídicos no Brasil (CUNHA, 2007).

Embora o inquérito de Azevedo tenha se restringido a problemas educacionais de São Paulo e os educadores que o responderam também tenham sido daquele estado, é evidente que as discussões suscitadas por ele ultrapassaram as fronteiras paulistas. Os problemas educacionais do Brasil, em suas linhas gerais, excetuando-se diferenças específicas das diversas regiões, apresentavam semelhanças (PENNA, 2010). O fato de os documentos produzidos nesse certame regional sobre o ensino superior terem sido incorporados à edição do inquérito nacional da ABE, publicado no

ano de 1929, demonstra que ambos apontavam questões que aproximavam os integrantes da SETS e o grupo organizado por Fernando de Azevedo no inquérito do *OESP*.

## 2. 4 Inquérito da ABE: organização e apresentação na II CNE (1928)

A Segunda Conferência Nacional de Educação (II CNE), realizada em novembro de 1928, inicialmente seria realizada em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte. Contudo, ocorrências supervenientes levaram a diretoria da ABE a decidir-se por Minas Gerais. A Universidade de Minas Gerais<sup>35</sup>, pelo fato de ser recém-criada, deu a essa escolha um caráter de oportunidade singular.

Nesse evento, a realização das CNEs foi retratada como ação patriótica e benemérita da ABE, provocando a solidariedade das várias regiões do Brasil para a solução do problema educacional. Segundo o deputado João Simplício, essa solidariedade se formava pelo conhecimento mútuo de todos e pelo anseio em solucionar o problema fundamental da nacionalidade (ABE, INQUÉRITO, 1929).

De acordo com Bontempi Júnior (2017), a tônica dos discursos que respondiam ao inquérito sugere a indisposição com a política, na qual faltava o sentimento de unidade e lideranças capazes de resolver conflitos.

Para Fernando de Azevedo (1944), os conflitos daqueles dias significavam uma luta entre o novo e o velho, a mentalidade moderna e a tradicional. As atividades reformadoras, no domínio do ensino público, “não conseguiram, algumas delas, firmar a posição dos reformadores contra a resistência oposta pela tradição e pelas novas investidas das forças conservadoras que não tardaram a reconquistar o terreno” (AZEVEDO, 1944, p. 383). Contudo, cabe destacar que essa retórica do moderno contra o tradicional servia aos interesses de Fernando de Azevedo, visto que ele se apresentava como porta voz do moderno e do novo ao grupo que ele representava.

---

<sup>35</sup> Em 11 de agosto de 1927, durante governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, o Congresso Estadual recebeu o projeto de criação da Universidade de Minas Gerais (UMG), resultado da reunião das faculdades de Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, e da Escola de Engenharia. A 7 de setembro do mesmo ano sancionou-se oficialmente a Lei nº 956, que criou a Universidade de Minas Gerais (UMG), cujos princípios básicos abrangiam o desenvolvimento do ensino, o empenho no progresso regional e o aprimoramento da cultura. A posse do seu primeiro reitor, Francisco Mendes Pimentel, bem como a instalação solene da universidade, se deu a 15 de setembro de 1927. Em 25 de janeiro de 1930, o Decreto do presidente Washington Luís concedeu ampla autonomia à UMG (UFMG, [20-?]). Disponível em: < <https://www.ufmg.br/80anos/historia.html> > Acesso em: 21/11/2020.

Ainda, segundo Fernando de Azevedo, pela ausência de uma política escolar oficial, faltava

[...] uma força de aglutinação desses grupos esparsos de educadores novos que, mal se formavam, já ameaçavam desagregar-se, e cujos sucessos, na administração escolar, permaneciam em função de sua autoridade e prestígio pessoal e, portanto, de vários fatores que os obrigavam a uma tática muito complexa para fazerem prevalecer os seus ideais (AZEVEDO, 1944, p. 383).

Nessa perspectiva, a Associação Brasileira de Educação desempenhou papel aglutinador. Congregou educadores colocando-os em contato, abriu oportunidades para debate sobre doutrinas e reformas, e convocou-os para congressos e conferências educacionais (AZEVEDO, 1944).

A Segunda Conferência Nacional de Educação foi realizada em Minas Gerais, de 4 a 11 de novembro de 1928, quando a educação mineira passava por ampla reforma liderada por Francisco Campos. Na sessão inaugural, o presidente de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, após saudar os conferencistas, afirmou que a obra da associação,

[...] como a de todos os agrupamentos constituídos em função do interesse coletivo, é, antes de tudo, e sobretudo, uma obra de governo, na qual o poder público se supre de suas deficiências, nela se inspirando para as suas decisões, buscando nos seus debates [...] as linhas e diretrizes com que compor os quadros destinados a receber, disciplinar e orientar, nos seus movimentos e na sua circulação, os valores com que as gerações que se sucedem contribuem para o tesouro de sua cultura e para o esforço construtivo em prol da formação espiritual da pátria comum (ANDRADE, 1928 apud CARVALHO, 1989, p. 327).

Nesse discurso, Antônio Carlos Ribeiro de Andrade conferiu à ABE o estatuto de *obra de governo*, como se ela estivesse vinculada ao Estado, porém, a instituição situava-se como organização da sociedade civil. Nessa perspectiva, pode-se pressupor que o discurso sugeria uma relação estreita entre a associação e o Estado. Para Carvalho (1998), na fala do Presidente do Estado de Minas Gerais a ABE “é atrelada ao Estado, como seu prolongamento, espécie de reservatório de sugestões, soluções técnicas e quadros burocráticos” (CARVALHO, 1998, p. 328).

Em outro momento, verifica-se a pretensão da ABE em transformar seus projetos em lei e orientação para o governo e o estado, como se percebe nessa proposição da Seção de Educação Política, apresentada à Segunda Conferência Nacional de Educação:

1) A II Conferência Nacional de Educação lembra ao Governo da República, ao dos Estados e às municipalidades o grande papel desempenhado atualmente na educação e formação mental dos povos, pelos meios modernos de transmissão de ideias a rádio, telefonia e a cinematografia, exortando-os a uma ação conjunta capaz de aproveitar aqueles elementos no sentido de assim beneficiar a nação brasileira;

2) A II Conferência Nacional de Educação solicita à Associação Brasileira de Educação que promova os meios mais oportunos para que uma comissão de técnicos e especialistas, ouvidas as sugestões de todos os corpos educadores do Brasil, elaborem um plano geral de educação nacional que abranja, desde as escolas infantis, até as universidades e escolas de alta cultura e pesquisas científicas, o qual será apresentado, em seu nome, aos poderes competentes, para que se tornem em lei (ABE, Notícias da II CNE, 1929, p. 108).

Diante disso, pode-se observar que, através da intervenção de seus intelectuais na II CNE, foi possível à ABE transformar, nos termos propostos por Bourdieu, o seu capital simbólico em poder político. Primeiramente, os representantes da ABE na II CNE<sup>36</sup> deveriam lembrar aos governos (União, estados e municípios) das obras e do esforço da associação para com a educação nacional. A comissão de técnicos e especialistas da ABE estava em atividade nos seus departamentos e seções, entre elas, a comissão da SETS, que já realizava, em parte, um plano para a educação superior e universitária. A pretensão da associação estava em manter uma relação estreita com o Estado e interferir na gestão e, especialmente, na formulação da legislação referente à educação pública.

Lourenço Filho, em depoimento na II CNE, revelou a mesma intenção quando expôs a função e o objetivo das Conferências Nacionais:

As Conferências Nacionais de Educação não devem nem podem ser congressos de natureza técnica ou científica. O que devem é constituir-se como centros de estudo de uma política nacional em matéria educativa. Uma intenção social profunda deve animá-las, mesmo porque só essa intenção as explica e as recomenda ao apoio e confiança dos governos (ABE, Notícias da II CNE, 1929, p. 21).

Nesse quadro, para compreender as intenções dos intelectuais ao enunciarem uma determinada concepção, é necessário traçar a relação entre o jogo de linguagem praticado pelos intelectuais engajados na ABE e as suas intenções de intervenção na esfera pública. Retomando os horizontes do contextualismo linguístico, as palavras são atos, ações que interferem nas práticas sociais e, nesse contexto específico, nas normas jurídicas que regiam o contexto escolar. Nessa lógica, no que se refere às

---

<sup>36</sup> Os representantes da ABE na II CNE foram: Fernando Magalhães; C. A. Barbosa de Oliveira; Labouriau; Mario Brito; Alice Carvalho de Mendonça; Amoroso Costa; Celina Padilha; Belizário Penna.

ideias sobre a política pública de desenvolvimento da universidade brasileira, prevaleceu uma certa unicidade entre as concepções da ABE, dos intelectuais respondentes do inquérito e dos congressistas da II CNE. O grupo da SETS possuía força social, fato que contribuía para a legitimação da força ilocucionária<sup>37</sup> dos seus atos discursivos (SKINNER, 1978).

Nessa chave analítica, é possível afirmar que uma estratégia foi traçada: dar visibilidade às ações da SETS e aos seus ideais de universidade e conquistar a aprovação e a validação das suas concepções, para que fosse possível balizar as políticas públicas educacionais para a universidade.

Isso posto, no que se refere à programação do evento, foram estabelecidos pela Comissão Executiva da II CNE os seguintes temas: “1 – Educação política; 2 – Educação sanitária; 3 – Educação agrícola; 4 – Educação doméstica; 5 – Ensino primário; 6 – Ensino normal; 7 – Ensino secundário; 8 – Ensino superior; 9 – Revisão dos compêndios nacionais do ensino primário” (ABE, Notícias da II CNE, 1929, p. 25).

Na primeira sessão ordinária, que se realizou no dia 5 de novembro de 1928, distribuiu-se o estudo das teses apresentadas à Conferência por onze Seções, das quais a terceira foi a de Ensino Superior e Universitário, cuja presidência e organização ficou a cargo do deputado João Simplicio<sup>38</sup> (ABE, Notícias da II CNE, 1929). Nesta, foi apresentado o inquérito *O problema universitário brasileiro*.

---

<sup>37</sup> Em um ato ilocucionário, por exemplo, ao dizer *esta educação é arcaica*, não tive apenas a intenção de constatar o tipo, mas a de advertir, de protestar a educação assim caracterizada.

<sup>38</sup> João Simplicio A. de Carvalho (Jaguarão, RS, 1868 - Rio de Janeiro, 1942). Foi militar e jornalista; deputado federal. Ingressou na Escola Militar da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, em fevereiro de 1885. Foi aspirante a oficial em janeiro de 1889 e em outubro de 1890 foi promovido a segundo-tenente. Nesse período formou-se em matemática e ciências físicas. Em setembro de 1891 tornou-se primeiro tenente e em agosto de 1896 participou, em Porto Alegre, da fundação da Escola de Engenharia. Em setembro de 1900 atingiu o posto de capitão e em 1901 foi eleito deputado estadual pelo Partido Republicano do Rio Grande do Sul, reelegendo-se para o período imediatamente posterior. Em setembro de 1908 foi eleito para a Câmara Federal como representante gaúcho. Deixando a Assembleia estadual, assumiu seu mandato federal, tendo sido mais uma vez reeleito para as legislaturas de 1912 a 1914 e de 1915 a 1917. Em dezembro de 1915 tornou-se diretor da Escola de Engenharia, em Porto Alegre, e em maio de 1918 foi novamente reconduzido à Câmara. Promovido em 1920 a general-de-brigada, foi sucessivamente reeleito para as legislaturas de 1921 a 1923, de 1924 a 1926 e de 1927 a 1929 (CPDOC/FGV, [20-?] Disponível em:

< <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/carvalho-joao-simplicio-alves-de>> Acesso em: 17/06/2020.

No ano de 1929, quando a ABE publicou o inquérito, anexou ao documento, o texto intitulado *Palavras de saudades*, homenagem aos intelectuais mortos em 1928<sup>39</sup>: a Amoroso Costa, proferidas por Miguel Ozório de Almeida; a Labouriau, proferidas por Vicente Licínio Cardoso; a Amaury de Medeiros, proferidas por Leonídio Ribeiro; a Tobias Moscoso<sup>40</sup>, proferidas por Ignácio M. Azevedo do Amaral<sup>41</sup> (ABE, INQUÉRITO, 1929). Esses membros da ABE e da SETS faleceram, no dia 3 de dezembro de 1928, em um desastre de avião sobrevoando a Baía da Guanabara, por ocasião das solenidades de recepção a Santos Dumont, que chegava ao Rio de Janeiro. Os intelectuais Labouriau, Tobias Moscoso, Amoroso Costa e Amaury de Medeiros, um mês antes do incidente se fizeram presentes na Universidade de Minas Gerais para a realização da Segunda Conferência Nacional de Educação, palco da apresentação do inquérito *O problema universitário brasileiro*, documento que ajudaram a formular, tanto como organizadores, como na condição de respondentes.

Nesta edição foram acrescentados também: a conferência de João Simplicio de A. Carvalho, com o tema *Uma realização universitária*; o discurso do senador

<sup>39</sup> Não localizamos entre as fontes do inquérito homenagem a Paulo Ottoni de Castro Maya, também vitimado no acidente de avião. Ele era membro da ABE e conferencista nos cursos promovidos pela SETS, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

<sup>40</sup> Tobias Moscoso (1879 – Rio de Janeiro, 1928). Foi engenheiro, cientista, professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e membro Academia Brasileira de Ciências (ABC) e da Associação Brasileira de Educação (ABE). Matriculou-se na Escola Politécnica a 6 de abril de 1896. Em dezembro de 1918, entrou para o corpo docente da mesma instituição como professor da cadeira de contabilidade. Em consequência da reforma de ensino de 1922, passou a ter exercício como professor substituto da décima sessão. De 1922 a 1925, foi posto à disposição do Ministério do Exterior, afastando-se da Escola Politécnica. Retornou ao magistério superior três anos depois. Desde 1925, ocupou seguidas vezes o cargo de diretor da Escola. Representou o Brasil em assembleias internacionais, como as conferências de Washington e a Pan-americana de Havana. Em 1925, foi convidado pela Universidade do Chile para reger um curso especial de estatística, o que lhe valeu, entre outras honras, o título de membro honorário da Universidade de Santiago. Faleceu a 3 de dezembro de 1928, aos 49 anos, em acidente aéreo que fazia parte das solenidades de recepção a Santos Dumont (A Manhã, 1949, p. 9). Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=085782&pagfis=148&url=http://memoria.bn.br/docreader>> Acesso em: 19/06/2020.

<sup>41</sup> Ignácio Manuel Azevedo do Amaral (Rio de Janeiro, 1883 – Rio de Janeiro, 1950). Estudou na Escola Naval do Rio de Janeiro, formando-se oficial de Marinha. Exerceu em seguida várias funções de instrução militar. Em 1912 tornou-se livre-docente da cadeira de geometria e cálculo infinitesimal na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Em 1914 passou a lecionar matemática no Colégio Pedro II, no Rio. Ainda nesse ano, reformou-se no posto de capitão-tenente. Docente de engenharia na Escola Normal do Rio de Janeiro em 1916, dirigiu essa instituição de 1917 a 1920. Retornou à Escola Naval em 1922, dessa vez como lente catedrático da cadeira de termodinâmica, caldeiras e combustíveis. No ano seguinte, foi transferido para a cadeira de balística e em 1924 para o Departamento de Artilharia, cuja chefia assumiu. Em 1925 foi nomeado fiscal do governo federal na Escola de Marinha Mercante, função que exerceria até 1930. Ainda em 1925 tornou-se presidente do Instituto Técnico Naval, cargo que ocuparia até 1935. Em 1926 obteve, por concurso, a cátedra de geometria analítica e cálculo infinitesimal na Escola Politécnica, cuja congregação representou de 1930 a 1934 no Conselho Universitário do Distrito Federal. Diretor do Escritório do Plano da Universidade do Brasil a partir de 1935, integrou, desse ano a 1937, o Conselho Nacional de Educação. Com a transformação da Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil em julho de 1937, passou a integrar, em 1939, a comissão do plano dessa instituição. Foi reitor da Universidade do Brasil de 1945 a 1948 e o responsável pela implantação da sua autonomia universitária (CPDOC/FGV, [20-?]). Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/inacio-manuel-azevedo-do-amaral>> Acesso em: 19/06/2020.



Adolpho Gordo, no qual apresentou uma justificativa a favor de uma subvenção federal para a ABE; além do discurso do reitor da Universidade de Minas Gerais, F. Mendes Pimentel.

A edição do inquérito da ABE foi custeada pelos seus autores. Os exemplares foram distribuídos segundo divisão equitativa, conforme a cota paga por cada participante (BONTEMPI JÚNIOR, 2017). O lucro da venda dos exemplares foi revertido para a Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE, em caráter benemérito (CARVALHO, 1998). Essa ação sugere uma estratégia de divulgação da instituição, das ideias e do próprio grupo, típica de uma comunidade científica em constituição no Brasil nesse período.

Fizeram parte da comissão organizadora do inquérito, Labouriau – presidente da ABE em 1926 e 1927 e dirigente da comissão que promoveu o inquérito de 1928; Roquette Pinto<sup>42</sup>; Vicente Licínio Cardoso; Raul Leitão da Cunha<sup>43</sup>; Ignácio M. Azevedo do Amaral; Domingos Cunha<sup>44</sup> e Levi Carneiro. Os sete organizadores

---

<sup>42</sup> Roquette Pinto (Edgard Roquette Pinto), (Rio de Janeiro, 1884 – Rio de Janeiro, 1954). Foi médico, professor, antropólogo, etnólogo, ensaísta, poeta e radialista brasileiro. Membro da Academia Brasileira de Letras. Criador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com o intuito de difundir a educação por este meio, por volta de 1923. Estudou na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro, colando grau em 1905. Foi professor assistente de antropologia no Museu Nacional da UFRJ em 1906, professor de história natural na Escola Normal do Distrito Federal em 1916 e professor de fisiologia na Universidade Nacional de Assunção em 1920. Foi diretor do Museu Nacional da UFRJ em 1926, organizando ali a maior coleção de filmes científicos no Brasil. Foi membro atuante da Associação Brasileira de Educação, juntamente com outros médicos que tinham pontos comuns quanto às questões educacionais e de saúde. Entre esses, Fernando Magalhães, Arthur Moses, Amaury de Medeiros, Mello Leitão, Belisário Penna, Miguel Couto, os irmãos Ozório de Almeida. Foi também, membro da Academia Nacional de Medicina, da Academia Brasileira de Letras e fundador do Instituto Nacional de Cinema Educativo. Defendia a necessidade de levar cultura e educação a todos os brasileiros (CARNEIRO, [20-?]). Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ROQUETTE-PINTO.pdf>> Acesso em: 19/06/2020.

<sup>43</sup> Raul Leitão da Cunha (Rio de Janeiro, 1881 – Rio de Janeiro, 1947). Fez os primeiros estudos no Instituto H. Kopke, em Petrópolis (RJ), diplomando-se em 1897. Formou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1903, seguindo então para a Europa, onde se especializou em anatomia patológica. De 1905 a 1907 foi diretor do Serviço Anatomopatológico do Hospital Nacional de Alienados, tornando-se neste último ano, por concurso, professor substituto da 2ª Seção da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Em 1908 assumiu a cátedra de bacteriologia. Em 1920 assumiu a direção dos Serviços Sanitários do Rio de Janeiro, assessorando nessa ocasião Carlos Chagas. Em 1924 ingressou no Conselho Penitenciário e, em 1926, representou o Brasil na I Conferência Pan-Americana dos Diretores de Saúde Pública, reunida em Washington. De 1926 a 1929 atuou como delegado-geral de exames do curso secundário, compondo também, a convite do governo, as mesas examinadoras de concursos para alienistas do Hospital Nacional de Alienados, para médicos legistas da polícia do Rio de Janeiro e para professor de anatomia e fisiologia artística da Escola Nacional de Belas Artes, do Rio de Janeiro. Em 1928 foi eleito vereador pelo Distrito Federal, exercendo o mandato até 1930. Durante o Estado Novo (1937-1945) foi reitor da Universidade do Brasil, então criada. Em 1940 tornou-se diretor da Faculdade Nacional de Filosofia dessa universidade, integrando o Conselho Nacional de Educação em 1940, 1943, 1945 e 1946. De 30 de outubro de 1945 a 31 de janeiro do ano seguinte, durante o governo de José Linhares, que se seguiu à deposição de Getúlio Vargas e à desintegração do Estado Novo, foi designado ministro da Educação e Saúde, substituindo Gustavo Capanema (CPDOC/FGV, [20-?]). Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cunha-raul-leitao-da>> Acesso em 19/06/2020.

<sup>44</sup> Domingos Cunha foi professor (não foram localizadas outras informações no atual estágio da pesquisa).

apresentaram suas teses no inquérito, as quais serviram de marco para os respondentes.

Os temas das teses balizadoras da SETS foram: O problema universitário brasileiro (Labouriau), Organização universitária (Roquette Pinto), Criação de focos de brasilidade (Vicente Licínio Cardoso), A crise atual do ensino no Brasil (Raul Leitão da Cunha), O professor e o aluno (Ignácio M. Azevedo do Amaral), A situação financeira do professorado universitário (Domingos Cunha); e Legitimidade e conveniência da cooperação estadual na solução do problema universitário (Levi Carneiro).

Juntamente com estas teses, foram encaminhadas aos respondentes do inquérito as seguintes questões orientadoras:

I - Que tipo universitário adotar no Brasil? Deve ser único? Que funções deverão caber às universidades brasileiras? (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 337).

II – Não conviria, para solução de nosso problema universitário, aproveitar os elementos existentes como observatórios, museus, bibliotecas, promovendo a sua articulação no conjunto universitário? (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 338).

III – Não é oportuno realizar, dentro do regime universitário, uma obra conscientemente nacionalizadora do espírito de nossa mocidade? (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 338).

IV – Não seria de todo útil que os governos estaduais auxiliem ao governo federal na organização universitária? (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 340).

V – Não convém estabelecer mais íntimo contato entre o professor e o aluno? Como consegui-lo? (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 341).

VI – Não convém a adoção, onde possível, do livro texto (sistema norte-americano) em substituição gradual do ensino oral? (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 342).

VII – É satisfatória a situação financeira do professor universitário? Não se impõem medidas reparadoras? (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 342).

Os questionamentos foram encaminhados a personalidades representativas no campo educacional. O grupo selecionado pela ABE para responder ao inquérito incluía intelectuais ligados à educação de diferentes estados, porém, a grande maioria era do Rio de Janeiro. No total, foram 33 respondentes, dos quais: 22 do Rio de Janeiro; 04 de São Paulo; 04 da Bahia; 01 de Pernambuco; 01 do Paraná; e 01 do Rio

Grande do Sul. Além destes, o Conselho da Universidade de Minas Gerais também respondeu ao inquérito organizado pela ABE. Em sessão realizada na Universidade de Minas Gerais, no dia 22 de outubro de 1928, os membros Francisco Brant (presidente); João Ladeira de Senna; Agnello de Macedo; Roberto de Almeida Cunha; e Milton Braga emitiram uma resposta coletiva.

QUADRO 6 - INQUÉRITO DA ABE (1929): AUTORES, TESES, HOMENAGENS E DISCURSOS

	AUTOR	UF	TÍTULO DAS TESES
<b>Prefácio da obra (com as conclusões do inquérito)</b>	Seção do Ensino Técnico e Superior da ABE e os Conferencistas da II CNE, aprovam e aceitam as conclusões do inquérito apresentadas por Tobias Moscoso.		Conclusões da Seção de Ensino Técnico e Superior da II Conferência Nacional de Educação, realizada em Belo Horizonte (novembro de 1928).
<b>Homenagem aos intelectuais mortos no acidente de avião em dezembro de 1928.</b>	<i>In memoriam</i> Amoroso Costa - proferidas por Miguel Ozório de Almeida.		Palavras de Saudades
	<i>In memoriam</i> F. Labouriau - proferidas por Vicente Licínio Cardoso.		Palavras de Saudades
	<i>In memoriam</i> Amaury de Medeiros - proferidas por Leonidio Ribeiro.		Palavras de Saudades
	<i>In memoriam</i> Tobias Moscoso - proferidas por Ignácio M. Azevedo do Amaral.		Palavras de Saudades
<b>Teses da Comissão Organizadora do Inquérito da ABE</b>	F. Labouriau	RJ	O problema universitário brasileiro
	Roquette Pinto	RJ	Organização universitária
	Vicente Licínio Cardoso	RJ	Criação do foco de brasilidade
	Raul Leitão da Cunha	RJ	As crises atuais do ensino no Brasil: seus fatores e aspectos
	Ignácio M. Azevedo do Amaral	RJ	O professor e o aluno
	Domingos Cunha		A situação financeira do professorado universitário: suas deficiências
	Levi Carneiro	RJ	Legitimidade e conveniência do concurso estadual para a solução do problema universitário
	Azevedo Sodré	RJ	Organização universitária
	Afonso de E. Taunay	SP	Depressão do nível do ensino no Brasil
	A. Fontes	RJ	Inquérito universitário
	Alcides Bezerra	RJ	O problema universitário
	Amaury de Medeiros	PE	O problema universitário brasileiro
	A. Ozório de Almeida	RJ	A organização universitária e as faculdades de Ciências e Letras
	Bernardino José de Souza	BA	A universidade brasileira: as suas funções precípuas
	Bruno Lobo	RJ	A universidade brasileira
	C. A. Barbosa de Oliveira	RJ	O problema universitário brasileiro
	Caio Moura	BA	Sugestões sobre o ensino universitário no Brasil

<b>Teses-resposta ao inquérito da ABE</b>	Coryntho Fonseca	RJ	Criação do foco de brasilidade
	F. Azzi	SP	As universidades e a vida nacional
	Erasmus Braga	RJ	O espírito da universidade
	Fernando Magalhães	RJ	O inquérito universitário
	E. E. da Fonseca Telles	SP	A questão universitária
	Francisco Venâncio Filho	RJ	O nosso problema universitário
	Gilberto Amado	RJ	O problema universitário brasileiro
	Hélio Lobo	RJ	Meu contato com as universidades americanas
	Isaias Alves	BA	O problema universitário brasileiro
	João R. de Macedo Filho	PR	O regime universitário
	Jonathas Serrado	RJ	O problema universitário brasileiro
	José Emygdio Rodrigues Galhardo	RJ	O problema universitário
	J. P. Calógeras	RJ	O problema universitário brasileiro
	Luiz Frederico S. Carpenter	RJ	Um tipo de universidade para o Brasil
	Amoroso Costa	RJ	A universidade e a pesquisa científica
	Moreira Guimarães	RJ	Minha resposta
	Olinto de Oliveira	RS	Inquérito universitário
	Paulo Pedreira	BA	Reflexões e sugestões em torno do ensino superior no Brasil
	Rocha Lima	SP	O problema universitário no Brasil
	Rodrigo Octavio	RJ	O problema universitário brasileiro
	Ruy de Lima e Silva	RJ	O espírito construtor
	Tobias Moscoso	RJ	O problema universitário brasileiro
	Tristão de Athayde	RJ	Sobre o problema universitário
<b>Tese-resposta do Conselho Universitário da UMG</b>	Francisco Brant (presidente); João Ladeira de Senna; Agnello de Macedo; Roberto de Almeida Cunha; Milton Braga.	MG	Resposta do Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais.
<b>Conferência</b>	Deputado João Simplício de A. Carvalho	RJ	Uma realização universitária
<b>Discurso</b>	Reitor F. Mendes Pimentel (UMG)	MG	Homenagem aos membros da Segunda Conferência Nacional de Educação
<b>Discurso</b>	Senador Adolpho Gordo		Argumento do senador Adolpho Gordo a favor de uma subvenção federal para a ABE
<b>Inquérito de OESP, 1926, sob direção de Fernando de Azevedo</b> (Incorporado à edição do inquérito da ABE em 1929).	Sem identificação do autor		Apresentação do Inquérito de OESP
	Fernando de Azevedo	SP	O ensino secundário e universitário
	Fernando de Azevedo	SP	Quesitos do Inquérito do OESP, 1926
	Arthur Neiva	SP	Resposta de Arthur Neiva
	Mario de Souza Lima	SP	Resposta de Mario de Souza Lima
	Ovídio Pires de Campos	SP	Resposta de Ovídio Pires de Campos
	Raul Briquet	SP	Resposta de Raul Briquet
	Ruy Paula Souza	SP	Resposta de Ruy Paula Souza
	Theodoro A. Ramos	SP	Resposta de Theodoro A. Ramos

FONTE: Quadro construído pela autora com base nas fontes do inquérito *O problema universitário brasileiro*, edição de 1929.

Os respondentes trabalharam com o questionário produzindo textos que ora abordavam o conjunto de questões, ora dissertavam sobre alguns itens, ou faziam levantamento histórico das políticas educacionais e relatos de experiências universitárias internacionais. Moreira Guimarães e o Conselho Universitário da

Universidade de Minas Gerais foram os únicos que responderam as sete perguntas na sequência proposta pela SETS.

O conteúdo do inquérito foi estruturado em torno de questões que, embora se concentrassem na educação superior, mantinham em suas teses uma abordagem ampla sobre os outros níveis educacionais, destacando-se a importância e a necessidade de não se descuidar de nenhum deles.

Embora o Brasil, no período republicano, já tivesse acumulado algumas reformas envolvendo a educação superior, a intelectualidade engajou-se na discussão sobre o tema pois, apesar de existirem esforços políticos para constituir universidades, o que se tinha até então eram apenas algumas faculdades livres (ABE, INQUÉRITO, 1929).

As proposições do inquérito destacadas como mais importantes pela ABE, foram o relatório de Tobias Moscoso, sobre o sentido que o ensino superior assumiria por meio da reorganização da universidade; e a resposta do Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais (ABE, INQUÉRITO, 1929).

A Seção de Ensino Superior e Universitário da II CNE, presidida pelo deputado João Simplício, recomendou a inserção de ambos os trabalhos nos Anais da Segunda Conferência Nacional de Educação, “dado o alto valor de um e do outro” (INQUÉRITO, 1929, não p.).

Levando-se em consideração o subsídio de esclarecimento que representavam tais trabalhos, a Seção aceitou, aprovou e propôs à Segunda Conferência Nacional de Educação, que fossem transformadas em votos as seguintes conclusões apresentadas pelo professor Tobias Moscoso:

- 1) Não se pode prefixar tipo de universidade adotável como padrão único, para todo o país.
- 2) O que cumpre uniformizar é o preparo fundamental para a matrícula nas universidades.
- 3) Na organização das universidades, deve atender-se às condições peculiares a cada uma, pela região correspondente, o destino para que vise encarecer os discentes, a natureza das pesquisas e contribuições científicas puras que pretenda desenvolver ou o aperfeiçoamento técnico e profissional que entenda promover.
- 4) As universidades deverão cuidar de desenvolver, com a maior documentação possível, os estudos referentes ao nosso país, animando e nutrindo, assim, a unidade nacional.
- 5) Às universidades cabe zelar pelo enriquecimento da bibliografia brasileira, favorecendo, por meio de prêmios e subvenções, a publicação de obras didáticas, sobretudo relativas a assuntos do Brasil.

- 6) As universidades devem gozar de autonomia integral, assegurada pela existência de patrimônio estável que o doador lhe conceda, com a cláusula de inalienável, intransferível e insubrogável, e cuja renda mínima baste para a manutenção normal de todos os seus serviços de ensino e administração.
- 7) A Associação Brasileira de Educação fica encarregada de apelar, em nome da II Conferência ora reunida, para os poderes públicos federais e estaduais, no sentido de que, separadamente ou mediante acordo, constituam, nos termos da conclusão 6ª, patrimônios que sejam outorgados às universidades já existentes e a outras cuja criação as condições atuais do país justifiquem.
- 8) Nas universidades brasileiras, urge desenvolver a pesquisa científica.
- 9) O ensino secundário não é função precípua da universidade. Quando, porém, ela o mantenha, convém que obedeça ao princípio da uniformidade a que se refere a conclusão segunda.
- 10) As universidades devem manter-se sob regime de livre concorrência, sem regalias diferenciais ou favores peculiares, para que entre elas se estabeleçam o estímulo ao melhoramento e à seleção mediante a só eficácia comprovada do ensino que ministrem (INQUÉRITO, 1929, p. 14).

As dez conclusões foram aprovadas com voto de louvor, proposto pelo Dr. Carlos Porto Carrero, a Tobias Moscoso (ABE, INQUÉRITO, 1929).

O Inquérito teve uma “ampla cobertura de *O Jornal* e de *O Estado de São Paulo*, tendo sido apoiado por Júlio de Mesquita Filho, em São Paulo, F. Mendes Pimentel, em Minas Gerais, e Bernardino de Souza, na Bahia” (CARVALHO, 1998, p. 258).

No prefácio da edição do Inquérito, datada no ano de 1929, logo abaixo das conclusões da Seção de Ensino Técnico e Superior, lê-se a declaração feita pela comissão organizadora:

Este livro não se decalcou em moldes feitos. Ditou-o o pensamento honesto de uma afinação coletiva de ideias e de aspirações. A pluralidade de autores não lhe deu o feitiço de Antologia ou de Polianteia. É mais um depoimento que um inquérito. É um prefácio e um epílogo. Prefácio criador de obra grandiosa que se patentearão todas as energias da nossa gente, ou epílogo de um sonho mal sonhado em que se conservarão os nomes dos ideólogos sonhadores, se por ventura lhes faltar a capacidade efetiva das realizações fecundas (ABE, INQUÉRITO, 1929, não p.).

Assinaram o documento, em 1 de dezembro de 1928: Labouriau, Roquette Pinto, Vicente Licínio Cardoso, Raul Leitão da Cunha, Ignácio M. Azevedo do Amaral, Domingos Cunha e Levi Carneiro. Lembrando que, dois dias mais tarde morreram Labouriau (presidente da ABE em 1926 e 1927, e dirigente da Comissão do Inquérito), e Tobias Moscoso (proponente das conclusões do inquérito).

Pode-se verificar que os organizadores do inquérito da ABE pretendiam controlar, em grande medida, as respostas dos intelectuais participantes do inquérito. Para a afinação das propostas usaram como estratégia perguntas indutoras de respostas. Nesse sentido, as questões, exceto a primeira, foram formuladas com o

intuito de induzir as respostas em concordância com as teses dos organizadores do inquérito.

Isso porque as enunciaram, como já vimos, da seguinte forma: Não conviria, para solução de nosso problema universitário, aproveitar os elementos existentes como observatórios [...]? Não é oportuno realizar, dentro do regime universitário, uma obra conscientemente nacionalizadora do espírito de nossa mocidade? Não seria de todo útil que os governos estaduais auxiliem ao governo federal na organização universitária? Não convém estabelecer mais íntimo contato entre o professor e o aluno? Não convém a adoção, onde possível, do livro texto [...]? Não se impõem medidas reparadoras da situação financeira do professor universitário?

Além disso, estes questionamentos estavam acompanhados por teses balizadoras, formuladas pela Comissão Organizadora do Inquérito, que respondiam às questões de forma positiva, em concordância com as necessidades emitidas no documento.

Nesse quadro pode-se pressupor que a função das perguntas indutoras era fazer com que os intelectuais se limitassem a responder exatamente às questões que interessavam à comissão organizadora do inquérito. Além disso, esperava-se que as respostas estivessem consonantes com as concepções do grupo. Assim, poderiam legitimar, perante a comunidade intelectual, o ideal de universidade brasileira da SETS da ABE.

Acresce que, essa expertise envolvia mecanismos de legitimação do discurso, entre eles, o reconhecimento social desses intelectuais. Portanto, para compreender o protagonismo desses agentes, optou-se por rastrear a força do grupo social na sua ação conjunta em prol de mudanças nas características daquela que os governantes, *in nomine*<sup>45</sup>, decretaram ser a universidade brasileira.

---

<sup>45</sup> No contexto dos anos de 1920, esta concepção sobre a universidade brasileira, mesmo que expressa em outros termos, foi fortemente defendida no Inquérito da ABE, 1929.

### 3 *INTELLIGENTSIA* “AUTORIZADA” E O DISCURSO SOBRE A UNIVERSIDADE

A busca pela compreensão do discurso sobre a universidade brasileira dos anos de 1920, através da análise do inquérito da ABE, de 1929, requer um olhar especial para os *atos de fala* de intelectuais que pertenciam às *intelligentsias* especialmente capacitadas para o discurso político, em um determinado espaço social comum ao grupo, em um dado momento histórico.

Nesse sentido, “um dos contextos primários em que um ato de enunciação é efetuado é aquele oferecido pelo modo de discurso institucionalizado que o torna possível. Para cada coisa a ser dita, escrita ou impressa deve haver uma linguagem na qual ela possa ser expressa.” (POCOCK, 2003, p, 64).

O discurso político da SETS da ABE, defendido por intelectuais – na maioria professores, versados na construção de retóricas consistentes –, havia conquistado a condição de infundir concepções aos seus interlocutores no inquérito, posto que as *intelligentsias* não se dirigem somente aos seus próprios membros, mas impõem suas linguagens sobre uma variedade de grupos e públicos leigos. A criação e a difusão de linguagens, portanto, é em grande medida, uma questão de autoridade das elites intelectuais (POCOCK, 2003, p. 68).

Neste discurso fazia-se uso de linguagens próprias dos campos da ciência, da educação e, também, profissional. Mas, para compreender o reconhecimento social desses enunciados e escrever sua história “precisamos apresentar uma continuidade de ação, constituída por coisas sendo feitas e coisas acontecendo, por ações e performances, bem como as condições sob as quais essas ações e performances foram representadas e realizadas.” (POCOCK, 2003, p, 64).

#### 3. 1 Formando rede de sociabilidade: os intelectuais à frente das discussões sobre a universidade brasileira

Nos primeiros anos da República, a elite intelectual parecia funcionar como uma trama de relações cuja motivação primordial era o gosto particular pelas discussões educacionais, científicas, literárias e políticas, destinadas a salvaguardar a cultura nacional.

Nesse quadro, investigar as concepções de universidade brasileira defendidas no inquérito da ABE por homens cultos ligados à SETS, engajados nos debates e



projetos educacionais, requer analisar suas ideias considerando, conforme Vieira (2008, p. 66), “não somente os sistemas de pensamento aos quais elas (as ideias) se articulavam, mas também os agentes, os projetos, as instituições e, sobretudo, as ações sociais que estas informavam e justificavam”. Isto implica relacionar os debates sobre a educação superior universitária e os seus agentes com o meio social.

As relações sociais estabelecidas entre os intelectuais foram definidas como *redes de sociabilidades* (SIRINELLI, 2003), onde as concepções e ações da SETS foram, em maior ou menor intensidade, engendradas pelos intelectuais protagonistas no inquérito, no que se refere ao ensino superior e à universidade no país.

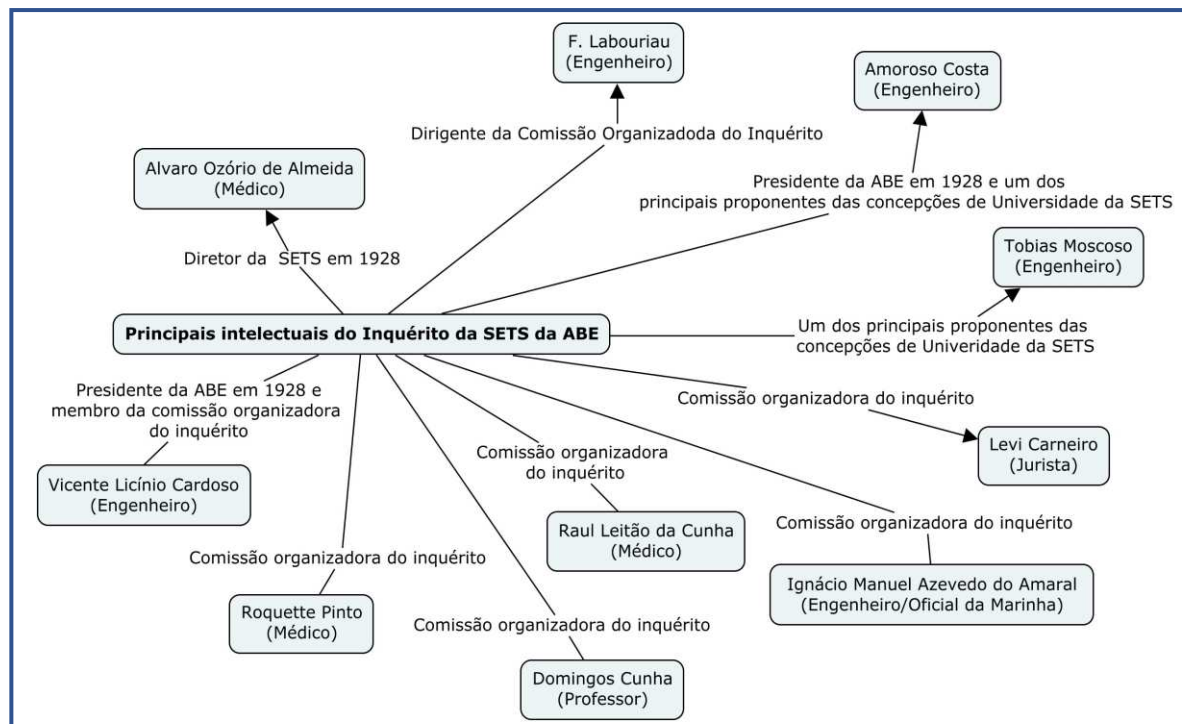
A SETS da ABE representou um espaço de sociabilidade que uniu intelectuais de distintas formações, constituindo-se como um elo de pessoas e grupos de diferentes naturezas. Dela faziam parte intelectuais que ocupavam cargos e posições importantes em instituições de ensino, pesquisa e cultura. Nestes espaços, estes agentes se relacionavam com outros intelectuais, dos quais, muitos também passavam pela SETS.

A partir dessas relações sociais se engendrou uma visão de mundo compartilhada por intelectuais, de acordo com a época da qual faziam parte. Além disso, a relação entre estes agentes se definiu não só pelo poder e pela persuasão que eles, como intelectuais, exerciam sobre os outros, mas também “pela própria imagem que o espelho social refletia” (RIOUX; SIRINELLI, 1998, p. 262).

Nesse quadro, reuniam-se na SETS da ABE engenheiros, professores, advogados, médicos e cientistas, tanto para discutir os problemas educacionais, quanto para formular propostas para a solução de seus impasses. Alguns deles faziam parte do quadro de intelectuais que Dominique de Sá (2006) denominou como a geração de cientistas. Entre eles estavam Álvaro Ozório de Almeida, ladeado por Labouriau, Tobias Moscoso, Roquette Pinto, Amoroso Costa, Vicente Licínio Cardoso e Ignácio M. Azevedo do Amaral. Estes, egressos da Academia Brasileira de Ciências, mantinham, no âmbito das discussões da SETS da ABE, o ideal de fortalecimento e desenvolvimento da educação superior universitária, no sentido de viabilizar os estudos e a pesquisa científica no Brasil. Também Raul Leitão da Cunha, Levi Carneiro e Domingos Cunha representavam papel importante como organizadores e proponentes de teses condutoras do inquérito.

A figura abaixo demonstra a posição destes intelectuais como protagonistas no inquérito, suas atribuições, bem como suas atividades profissionais/intelectuais.

FIGURA 1 - PRINCIPAIS PROTAGONISTAS NO INQUÉRITO DA ABE



FONTE: Organograma criado pela autora a partir das fontes do inquérito da ABE, 1929.

Este grupo de intelectuais deteve o maior poder de influência no inquérito organizado em 1928. Na ocasião, o médico Álvaro Ozório de Almeida foi o diretor da SETS; o engenheiro Labouriau, dirigente da comissão organizadora do documento; o engenheiro Amoroso Costa, presidente da ABE; o engenheiro Tobias Moscoso, principal proponente das concepções da SETS; o engenheiro Vicente Licínio Cardoso, presidente da ABE e membro da comissão organizadora do inquérito; e, ainda, os médicos Roquette Pinto e Raul Leitão da Cunha, o professor Domingos Cunha, o engenheiro e oficial da Marinha, Ignácio M. Azevedo do Amaral e o jurista Levi Carneiro foram membros da comissão organizadora do inquérito da ABE.

O protagonismo de Tobias Moscoso e de Amoroso Costa no inquérito da ABE evidenciou-se, de forma explícita, na II CNE, quando as principais proposições legitimadas no documento foram as apresentadas por Tobias Moscoso e quando Labouriau valorizou as contribuições de Amoroso Costa, expressas na tese: *As universidades e a pesquisa científica*, apresentada na I Conferência Nacional de Educação, em 1927. Acresce, ainda, que as concepções de Amoroso Costa estavam

em sintonia com as proposições de Tobias Moscoso e com as da comissão organizadora do inquérito da ABE. É necessário lembrar que, na ocasião, Tobias Moscoso era professor e vice-diretor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e Amoroso Costa, professor catedrático da mesma instituição. Além disso, ambos faziam parte do grupo de intelectuais conferencistas nos cursos promovidos pela SETS e contribuíram com suas teses no inquérito da ABE.

Pode-se verificar que, entre os protagonistas no inquérito promovido pela SETS da ABE, a educação universitária moderna foi conclamada como recurso discursivo, mas também, como estratégia política para conquistar a legitimação das concepções defendidas pelo grupo. Estavam em disputa, neste panorama, diferentes propostas para a universidade brasileira que foram engendradas, conforme Vieira (2011), por agentes sociais qualificados como intelectuais, que se destacavam por algumas características específicas.

Em princípio, a identidade social dos intelectuais da SETS caracterizava-os como elite por sua missão social específica: a defesa da reorganização da universidade brasileira incluindo, entre outros aspectos, os estudos desinteressados e a pesquisa científica na instituição.

O comprometimento político-educacional desses intelectuais exprimia o sentimento de dever a cumprir. Assumiam para si o desejo de elevação cultural do país, ao darem início aos cursos e conferências públicas designados como de *alta cultura* – os destinados aos alunos das escolas superiores – e, como de *vulgarização*, os reservados ao público leigo interessado nos assuntos superiores. Importa destacar que a decisão por esse engajamento representava, conforme Vieira (2011), uma característica dos intelectuais associados ao campo educacional.

Nessa perspectiva, segundo Vieira (2011), a ideia de modernidade cativou os intelectuais brasileiros. De acordo com o autor, é possível dizer que eles foram produtos e arautos dessa crença. Entre os protagonistas no inquérito da ABE, tal ideia vinculou-se com a elaboração e a veiculação do discurso que estabelecia a relação entre universidade, pesquisa científica, formação cultural e modernidade.

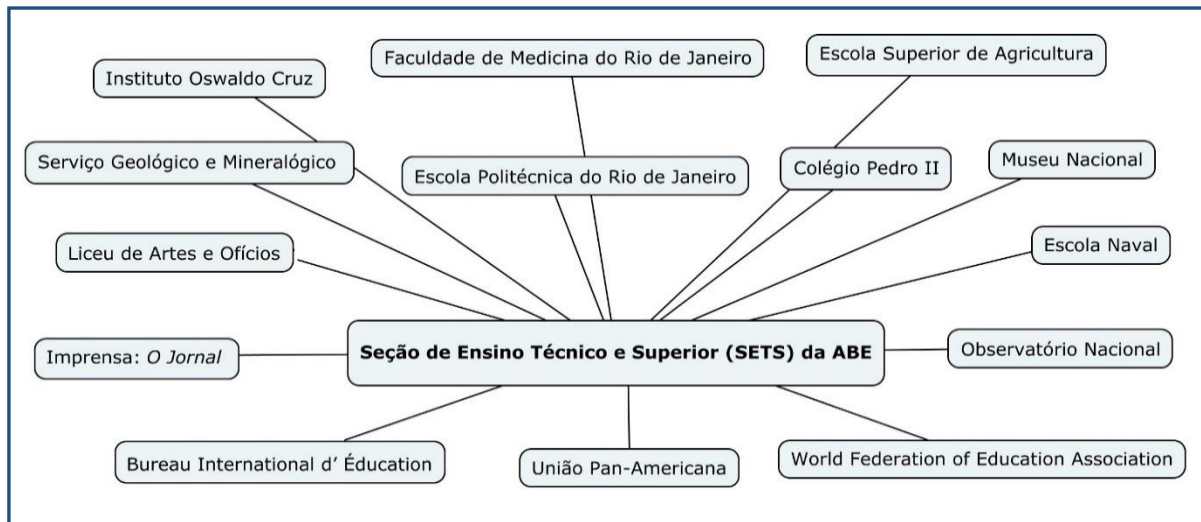
Por parte dos intelectuais ligados à SETS da ABE, constantes foram as críticas aos governantes e ao modo pelo qual organizaram a Universidade do Rio de Janeiro,

mas, ao mesmo tempo, se mantinha a convicção da importância do Estado para a efetivação do projeto moderno de universidade. Pode-se dizer que este entendimento se centrou na ideologia da prevalência do Estado sobre a sociedade civil na construção nacional (PÉCAUT, 1990 apud VIEIRA 2011). Expressão característica dessa ideia pode ser constatada na manifestação de Alceu Amoroso Lima (pseudônimo Tristão de Athayde), que à época defendia: “o poder público não é apenas o reflexo do povo e sim o orientador, o guia, o verdadeiro formador do povo” (LIMA, apud VIEIRA, 2011, p. 44).

Nesse quadro, os intelectuais da SETS adquiriam prestígio social e poder político decorrentes, conforme Bourdieu (1998), dos capitais cultural e simbólico acumulados, seja na forma de títulos, de posições ocupadas na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, na ABE, na Academia Brasileira de Ciências, nas faculdades, nos institutos de pesquisa, seja pela erudição, pelas viagens frequentes pelo Brasil e à Europa, ou pela produção de estudos científicos, ministração e participação em cursos e conferências nacionais e internacionais. Essas posições angariadas os autorizavam a atuar em diferentes frentes e lugares sociais prestigiados, em favor de determinados projetos, de maneira a forjar e a afirmar a identidade social do intelectual como agente político coletivo (VIEIRA, 2015, p. 6).

Nesse sentido, a SETS da ABE, nos anos de 1920, mantinha interlocução com instituições educacionais, científicas e organizações culturais em diversas áreas. Estas, representadas por intelectuais, na maioria professores, simbolizavam ações coletivas, pois se expressavam em nome de uma causa em comum: a educação universitária com vistas à divulgação dos saberes da alta cultura e da pesquisa científica.

FIGURA 2 - PRINCIPAIS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS DA SETS DA ABE

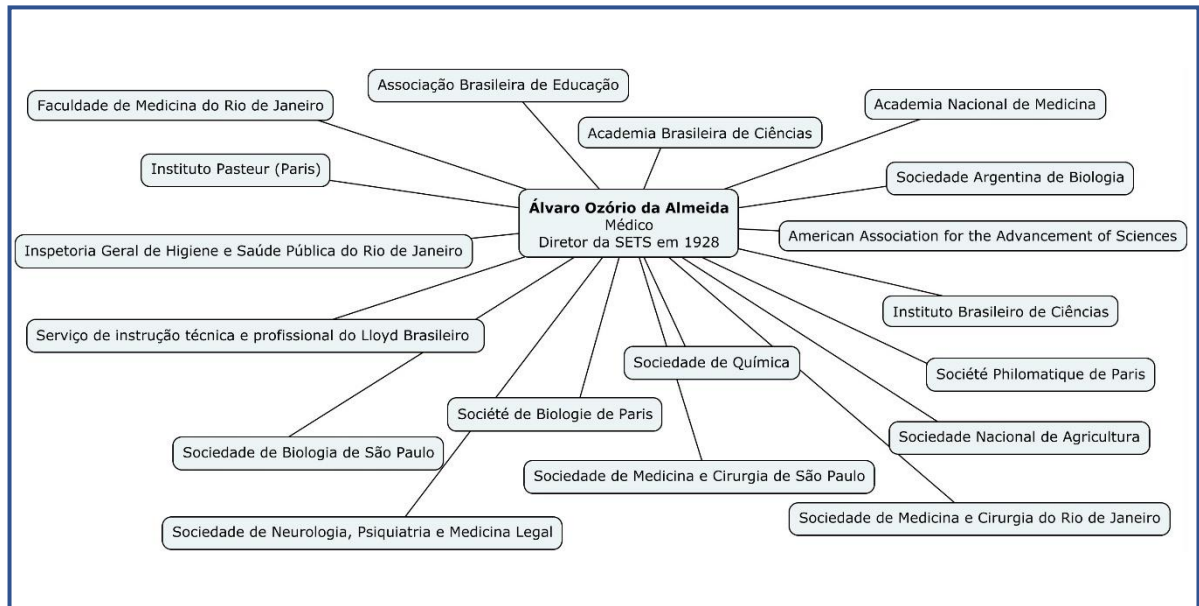


FONTE: Organograma criado pela autora a partir das fontes do inquérito da ABE, 1929.

Estas organizações educacionais, de pesquisa, de representação e informação, com as quais a SETS mantinha relação, compunham o que Bourdieu (2013) chamou de “estrutura de relações de força simbólica”. Eram autoridades nas suas áreas e apresentavam característica de instituições legitimadoras do campo. Em suas ações, os intelectuais ligados à SETS estabeleceram relações objetivas entre os produtores de cultura e as diferentes instâncias de legitimação, que consistiam em “instituições específicas, por exemplo, as academias, os museus, as sociedades eruditas e o sistema de ensino” (BOURDIEU, 2013, p. 118-119).

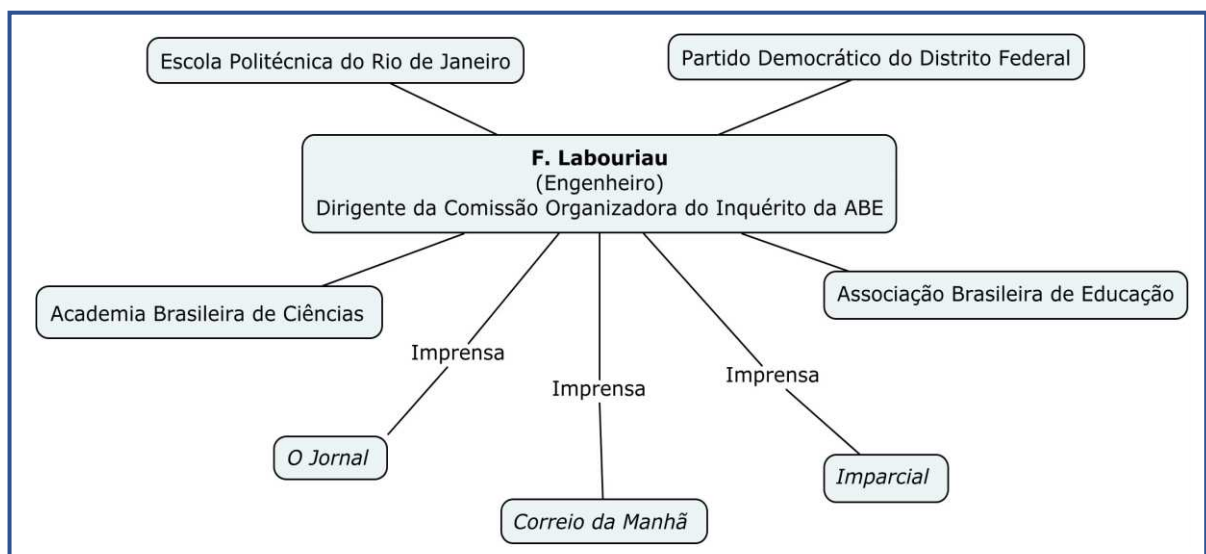
Nesse aspecto, o capital simbólico da SETS, somado à mobilização de intelectuais (agentes políticos coletivos) ligados ao campo educacional, científico e cultural, contribuía para legitimar o ideal de universidade brasileira estabelecido no inquérito da ABE.

FIGURA 3 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR ÁLVARO OZÓRIO DE ALMEIDA



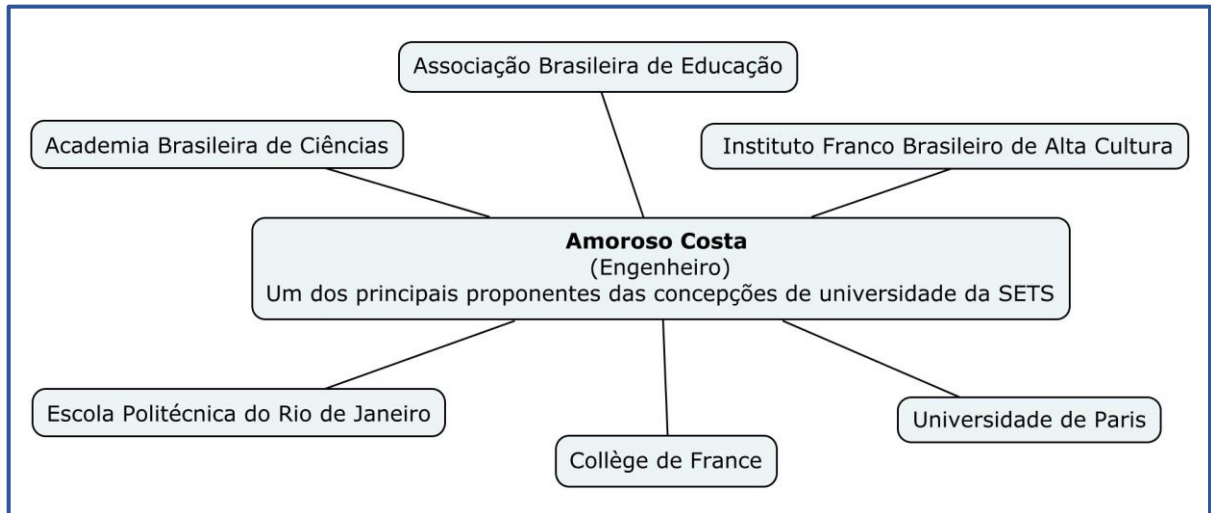
FONTE: Organograma criado pela autora a partir das fontes e da bibliografia que contempla a temática.

FIGURA 4 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR LABOURIAU



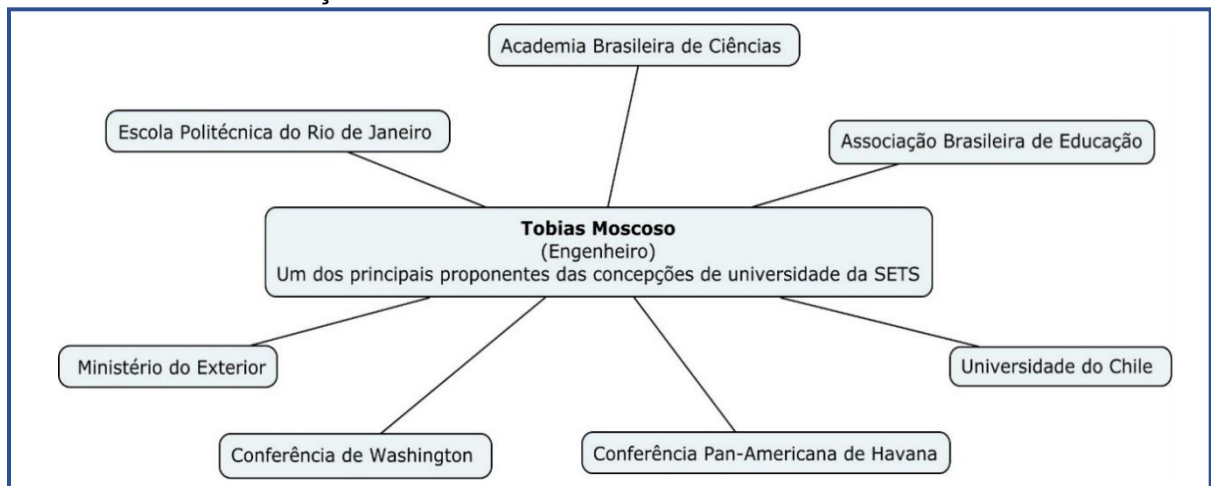
FONTE: Organograma criado pela autora a partir das fontes e da bibliografia que contempla a temática.

FIGURA 5 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR AMOROSO COSTA



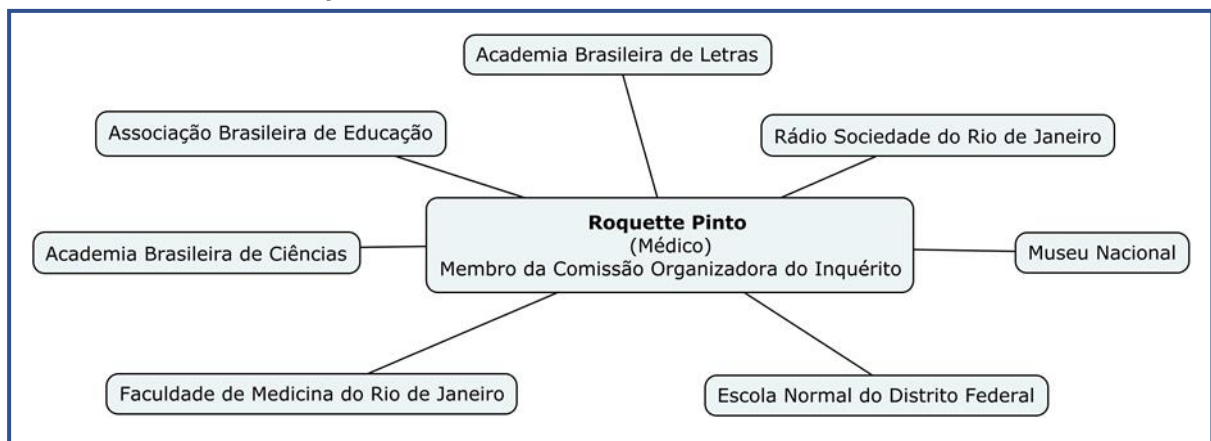
FONTE: Organograma criado pela autora a partir das fontes e da bibliografia que contempla a temática.

FIGURA 6 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR TOBIAS MOSCOSO



FONTE: Organograma criado pela autora a partir das fontes e da bibliografia que contempla a temática.

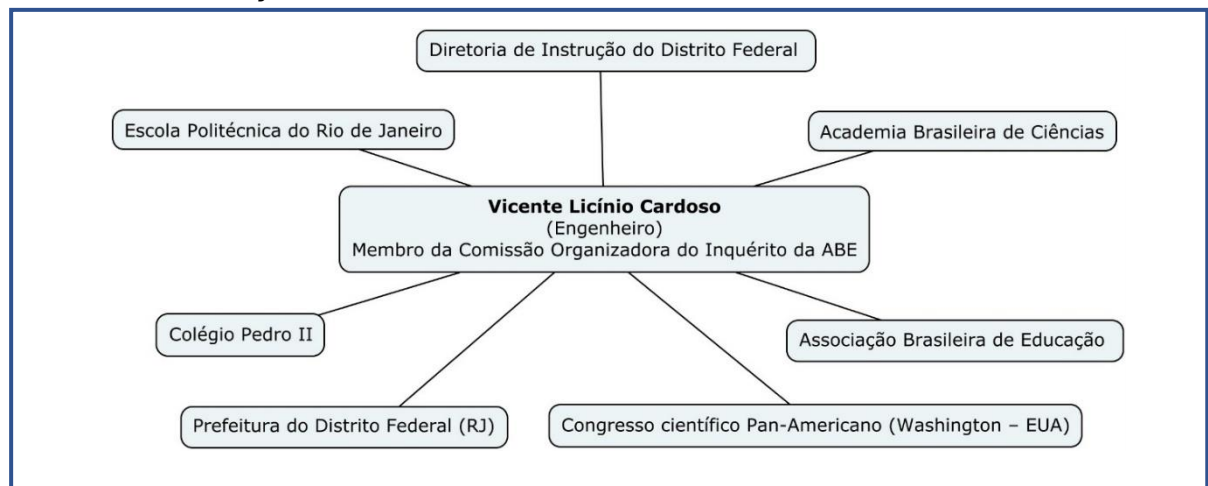
FIGURA 7 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR ROQUETTE PINTO



FONTE: Organograma criado pela autora a partir das fontes e da bibliografia que contempla a temática.

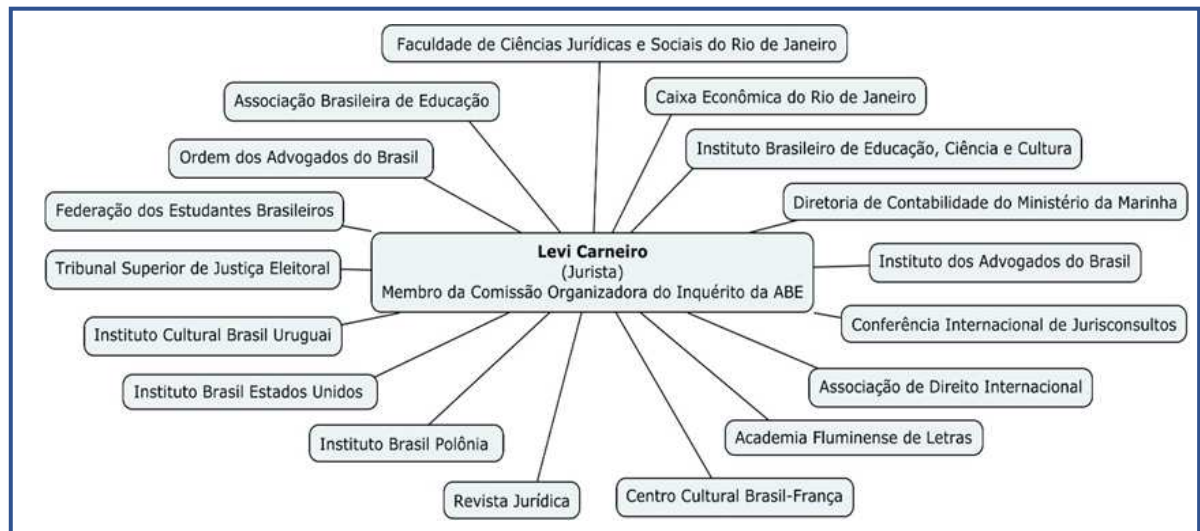


FIGURA 8 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR VICENTE LICÍNIO CARDOSO



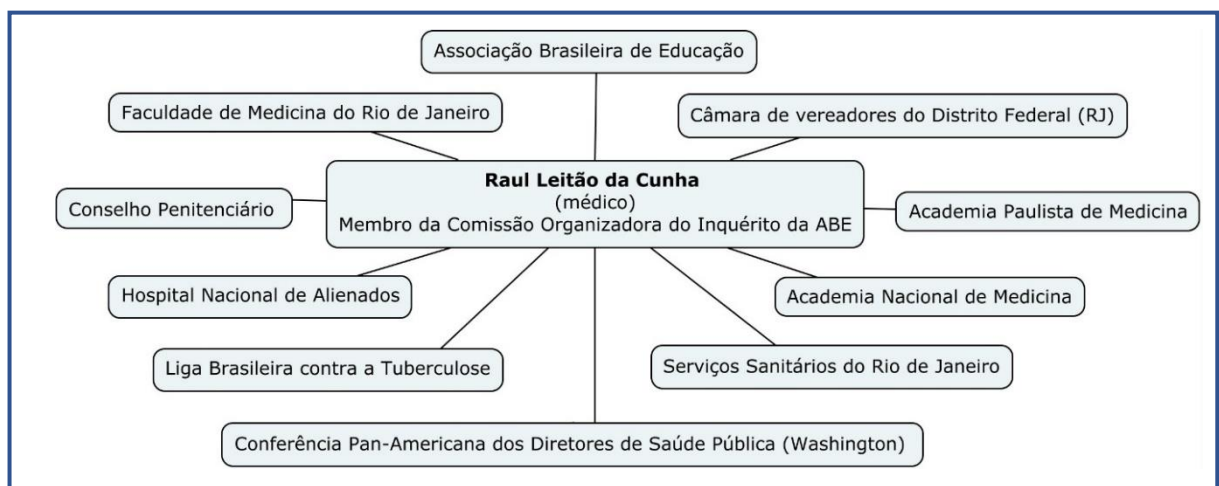
FONTE: Organograma criado pela autora a partir das fontes e da bibliografia que contempla a temática.

FIGURA 9 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR LEVI CARNEIRO



FONTE: Organograma criado pela autora a partir das fontes e da bibliografia que contempla a temática.

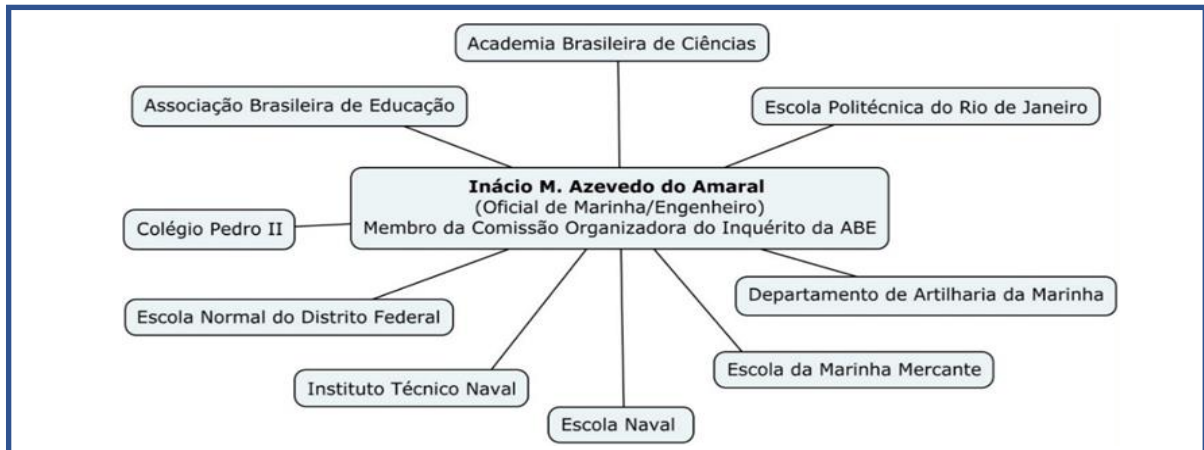
FIGURA 10 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR RAUL LEITÃO DA CUNHA



FONTE: Organograma criado pela autora a partir das fontes e da bibliografia que contempla a temática.

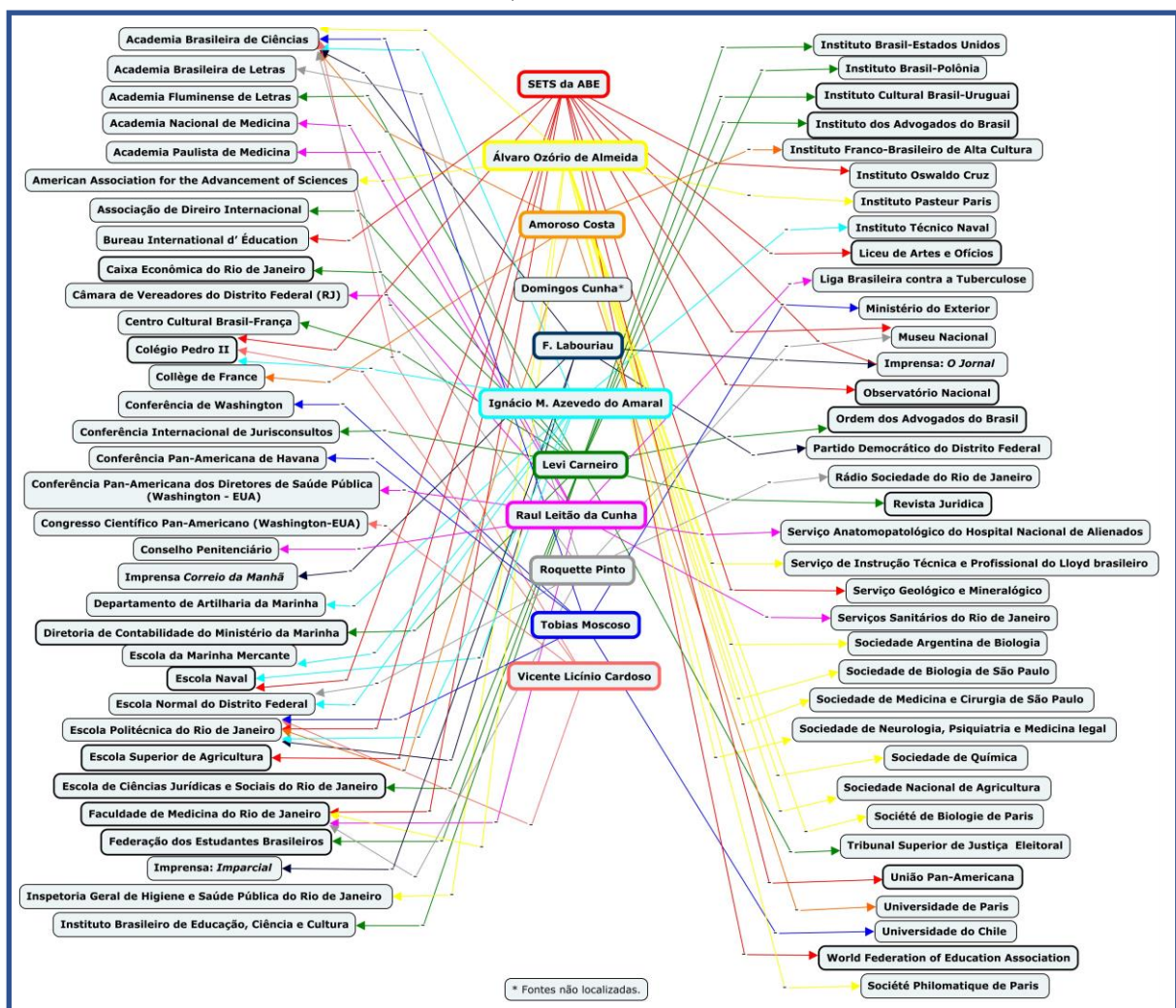


FIGURA 11 - ESPAÇOS INSTITUCIONAIS OCUPADOS POR IGNÁCIO AZEVEDO DO AMARAL



FONTE: Organograma criado pela autora a partir das fontes e da bibliografia que contempla a temática.

FIGURA 12 - REDE DE SOCIABILIDADE DA SETS E DE SEUS PROTAGONISTAS NO INQUÉRITO DA ABE



FONTE: Organograma criado pela autora a partir das fontes e da bibliografia que contempla a temática.

Pode-se observar que os locais institucionais com maior circulação dos intelectuais protagonistas no inquérito da ABE foram a Escola Politécnica do Rio de

Janeiro<sup>46</sup> e a Academia Brasileira de Ciências. A Escola Politécnica se destaca nesse quadro, visto que quase a metade dos protagonistas no inquérito advinha da instituição, além de ser o local privilegiado onde a SETS da ABE ministrava seus cursos de *extensão universitária* e de onde provinha grande parte dos professores que ministravam tais cursos.

Quanto à Academia Brasileira de Ciências (ABC), sabe-se que ao menos sete entre os dez protagonistas no inquérito eram provenientes da entidade científica. Esta instituição foi fundada em 3 de maio de 1916, justamente por um grupo de professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Pode-se afirmar que ela desempenhou papel importante no movimento por reforma universitária no Brasil. Ademais, destaca-se o fato de que fizeram parte da sua primeira diretoria Roquette Pinto (1º secretário) e Amoroso Costa (2º secretário). A partir de 1923, Amoroso Costa passou a secretaria geral às mãos de Miguel Ozório de Almeida. Evidencia-se, também, o fato de que, como a ABC funcionava com base em seções, a de Ciências Matemáticas teve Vicente Licínio Cardoso como seu primeiro presidente. Em 1923, essa função passou a ser desempenhada por Amoroso Costa (PAIM, 1982). A partir de 1924, Roquette Pinto, Amoroso Costa, os irmãos Ozório de Almeida e Vicente Licínio Cardoso integraram o grupo de intelectuais da Associação Brasileira de Educação.

Conforme Paim (1982), a julgar pela leitura das publicações da *Revista da Academia Brasileira de Ciências*, seus integrantes procuravam manter o melhor nível científico de seus trabalhos e acompanhar de perto a evolução das ciências. Associada ao Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura, com a finalidade de patrocinar intercâmbios científicos entre professores brasileiros e professores franceses, no mês de maio de 1925, a Academia Brasileira de Ciências promoveu a vinda de Albert

---

<sup>46</sup> A Escola Politécnica do Rio de Janeiro teve sua origem em 1792. Ocasão em que o vice-rei D. Luiz de Castro aprovou a criação da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho. Em 4 de dezembro de 1810, D. João VI assinou uma lei criando a Academia Real Militar (ARM), que sucedeu à Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho. A ARM visava formar oficiais engenheiros civis e militares. Em 1838, passou a ser denominada de Escola Militar. Em 1858, Escola Central. Seu ensino abrangia três cursos: o teórico de Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais, o curso de Engenharia e Ciências Militares, e o curso de Engenharia Civil, voltado para a construção de estradas, pontes e edifícios, ministrado aos civis que frequentavam as aulas. Em 1874, a Escola Central transferiu-se do Ministério do Exército para o Ministério do Império e passou a ser denominada Escola Politécnica, atendendo apenas alunos civis. Além de engenheiros civis, foram criadas especialidades de engenharia. Até meados do século XX, seus programas de ensino eram considerados padrão para as escolas de engenharia do país. Importa destacar que o termo “civil” da engenharia teve, “inicialmente, a função de distingui-la de outra engenharia, a ‘militar’”. Foi muito mais tarde que o termo ‘civil’ passou a designar uma engenharia ‘geral’, não-especializada. Foi só a partir do século XX que a engenharia civil veio a ser entendida como uma especialidade em edificações, estradas, águas e esgotos etc., perdendo aquelas conotações.” (CUNHA, 2007, p. 95).

Einstein ao Brasil. Abriu-se nos debates acadêmicos a reivindicação de uma universidade voltada ao cultivo das ciências puras.

Com o aumento da difusão de informações sobre a importância da divulgação científica, a ideia que se tinha, segundo Miguel Ozório de Almeida, no seu livro *A vulgarização do saber*, era a de que:

A vulgarização científica bem conduzida tem, pois, por fim real, mais esclarecer do que instruir minuciosamente sobre este ou aquele ponto em particular. Mantendo constantemente a maioria das inteligências em contato com a ciência, ela virá criar um estado de espírito mais receptível e mais apto a compreender. Ela se destina mais a preparar uma mentalidade coletiva, do que realmente a difundir conhecimentos isolados (ALMEIDA apud MOREIRA; MASSARANI, 2001, não p.)

Na concepção de Álvaro Ozório de Almeida (ABE INQUÉRITO, 1929), irmão de Miguel Ozório de Almeida, para se refazer o país era necessário primeiramente instruí-lo. Para ele, em uma sociedade que aspira governar a si mesma, “uma democracia seria infiel a seus princípios se não tivesse fé na ciência.” (ABE INQUÉRITO, 1929, p. 142).

Isso posto, é possível perceber que, no inquérito da ABE, a concepção sobre a necessidade de se investir na pesquisa científica perpassou, principalmente, os ideais da Academia Brasileira de Ciências, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e da Associação Brasileira de Educação, através da sua Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS). De forma secundária, mas não menos importante, tal ideal vinculou-se a outras instituições científicas que se ligavam à SETS da ABE e, também, à Academia Brasileira de Ciências, tais como o Observatório Nacional, o Museu Nacional, o Instituto Oswaldo Cruz e o Serviço Geológico e Mineralógico.

Pela análise dos relatórios da ABE, delineados no subcapítulo 2.1 desse trabalho, pode-se verificar que, para além das instituições acima citadas, se incluíam outras importantes agremiações, entre as quais se destacaram a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, a Escola Superior de Agricultura, a Escola Naval, o Bureau International d'Éducation, a União Pan-Americana e a World Federation of Education Association.

Outro destaque que se verificou foi o fato de que os cursos de *alta cultura* e conferências realizadas pela SETS, desde 1926, consolidaram significados ao demonstrar que reuniam inúmeros estudantes e mobilizavam professores e

especialistas de diversas áreas do conhecimento. A grande adesão dos alunos aos cursos e conferências, os vários intelectuais envolvidos na sua execução e as várias instituições que apoiavam a SETS endossavam o sucesso das suas ações de estímulo à *alta cultura*.

Além disso, a posição social desses intelectuais como cientistas, professores, engenheiros, médicos e juristas, bem como o seu grande poder de eloquência, proporcionavam-lhes condições favoráveis para atuar na produção de sua própria representação. Ademais, os preceitos de reconhecimento desse grupo social incluíam qualificações formais, como títulos e diplomas, mas transcendiam ao destacar as suas habilidades retóricas e textuais (VIEIRA, 2011).

O valor simbólico adquirido por estes agentes engajados na defesa da educação científica, a condução dos debates sobre a universidade no inquérito e a ampla rede de relações sociais que se formou em torno da SETS geraram a legitimação do discurso da ABE, fato que a habilitava para servir de orientadora das questões universitárias. Diante disso, esperava-se conquistar uma maior capacidade de a instituição influenciar nas decisões do Estado.

Acresce que o capital social adquirido pela circulação em diversas instituições importantes, por parte dessa elite intelectual, atraia simpatizantes e prestígio público. Além do mais, agregava à SETS a imagem de que ela fazia parte do processo de expansão e divulgação científica no Brasil.

Para esse entendimento, contribuía, também, a visibilidade que a SETS alcançou na II CNE, com a divulgação de suas ações e, ainda, com a promoção do próprio inquérito sobre a universidade. Consequentemente, tinha-se a expectativa de que o inquérito da ABE traria grande contribuição para a reorganização da universidade brasileira dentro dos padrões científicos almejados pela SETS.

De certa forma, a ligação desses intelectuais com vários espaços culturais e institucionais contribuiu para o acúmulo de capital cultural e simbólico, o que gerava oportunidade para a ocupação de cargos públicos. Importa destacar que essa não foi uma ação isolada desses agentes, mas parte de um conjunto de ações destinadas a consolidar o reconhecimento social do grupo e a difusão das ciências através da universidade brasileira.

Diante disso, para compreender as características que formaram estes agentes, optou-se por traçar a composição dos atributos sociais de cada um, os quais se entrecruzavam na trajetória coletiva do grupo.

### 3. 2 Prosopografia dos intelectuais protagonistas no inquérito da ABE

Com o propósito de conhecer o perfil social do grupo de intelectuais protagonistas no inquérito da ABE, tornou-se necessário realizar uma análise prosopográfica. No quadro prosopográfico destacaram-se os dados resumidos, que se baseiam em um recorte da história de vida desses agentes. Esse recorte remete aos determinantes sociais que influenciaram suas trajetórias políticas e educacionais, visto que “o reconhecimento e a caracterização dos agentes são operações cruciais para estabelecermos os liames entre o plano subjetivo dos sentidos e o plano objetivo das práticas sociais.” (VIEIRA, 2008, p. 80).

Na definição de Stone, “a prosopografia é a investigação das características comuns do passado de um grupo de atores na história através do estudo coletivo de suas vidas” (STONE, 1971 apud BONTEMPI JÚNIOR, 2019, p. 70).

Pode-se ainda afirmar que a prosopografia se configura como “método das biografias coletivas, em que elementos extra discursivos referentes às trajetórias, ao poder simbólico e à ideologia dos intelectuais possam ser articuladamente agregados à produção de conhecimento histórico sobre a educação brasileira” (BONTEMPI JÚNIOR, 2019, p. 63).

Nesse processo de análise é necessário conhecer as propriedades sociais do grupo de intelectuais, justapor informações pessoais e posições sociais. Neste sentido, é produtivo “conhecer a composição dos capitais ou atributos culturais, econômicos ou sociais, e sua inscrição nas trajetórias dos indivíduos” (HEINZ, 2006, p. 9). Assim, buscou-se encontrar, no cruzamento das informações, as características sociopolíticas que auxiliam na compreensão da força coletiva dos protagonistas no inquérito da ABE.

**QUADRO 7 - INFORMAÇÕES BIOGRÁFICAS DOS INTELECTUAIS PROTAGONISTAS NO INQUÉRITO**

<b>Elite Intelectual</b>	<b>Origem familiar</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação profissional e cargos de destaque</b>
<b>Álvaro Ozório de Almeida</b> (1882-1952)  Médico	Filho de Gabriel Ozório de Almeida e Carlota Ozório de Almeida. Seu pai foi engenheiro e professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro.	Formou-se médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1905).	Chefe de laboratório, Instituto Pasteur, em Paris;  Cientista, Laboratório Ozório de Almeida;  Professor catedrático na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro;  Inspetor geral de Higiene e Saúde Pública, do Estado do Rio de Janeiro;  Chefe do serviço de instrução técnica e profissional do Lloyd Brasileiro (1918);  Presidente da Seção de Biologia Academia Brasileira de Ciências.
<b>Amoroso Costa</b> (1885-1928)  Engenheiro	Filho de Cypriano de Oliveira Costa e Francisca Julieta Amoroso de Oliveira Costa.	Realizou seus estudos secundários no Instituto Henrique Köpke, colégio de elite do Rio de Janeiro.  Formou-se em Engenheiro Civil e Bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas na Escola Politécnica do Rio de Janeiro.	Diretor da Seção de Ciências Matemáticas da Academia Brasileira de Ciências;  Professor catedrático da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em Trigonometria Esférica, Astronomia Teórica e Prática de Geodesia.
<b>Domingos Cunha*</b> Professor			Professor.  *Não foram encontradas fontes e bibliografia com as informações.
<b>F. Labouriau</b> (1893-1928)  Engenheiro	Filho de Ferdinand Eugene Labouriau e Pauline Josephine Isnard Labouriau.  Neto de Paul Henrique Labouriau, relojoeiro na cidade do Rio de Janeiro.	Realizou seus estudos secundários no colégio S. José;  Formou-se engenheiro pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro.	Professor catedrático da Escola Politécnica do Rio de Janeiro na Seção de Metalurgia;  Presidente da ABE em 1926 e 1927;  Fundou do Partido Democrático do Distrito Federal (RJ);  Diretor do jornal Imparcial;  Dirigente da comissão organizadora do inquérito da ABE, sobre a universidade brasileira;  Defensor da criação de um Ministério da Educação Nacional na Primeira Conferência Nacional de Educação, 1927.
<b>Ignácio M. Azevedo do Amaral</b> (1883- 1950)	Filho do engenheiro ferroviário Ângelo Tomás do Amaral e de Maria Francisca Álvares	Estudou na Escola Naval do Rio de Janeiro.	Professor livre-docente (1912) e, posteriormente, professor catedrático (1926) de geometria analítica e cálculo na Escola Politécnica do Rio de Janeiro;

Engenheiro/Oficial da Marinha	de Azevedo do Amaral.		<p>Professor de matemática no Colégio Pedro II, em 1914;</p> <p>Professor na Escola Normal do Distrito Federal, em 1916;</p> <p>Professor da Escola Naval de 1922 a 1924;</p> <p>Chefe de Artilharia da Escola Naval, em 1924;</p> <p>Fiscal do governo federal na Escola de Marinha Mercante, de 1925 a 1930;</p> <p>Presidente do Instituto Técnico Naval, de 1925 a 1935.</p>
<p><b>Levi Carneiro</b> (1882- 1971)</p> <p>Jurista</p>	Filho de Francisco Fernandes Carneiro e de Maria Josefina de Sousa Carneiro.	<p>Estudou no Colégio Backheuser, no mosteiro de São Bento e no Liceu de Humanidades de Niterói;</p> <p>Ingressou na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, formando-se Advogado.</p>	<p>Trabalhou na Contadoria de Marinha e na Diretoria de Contabilidade do Ministério da Marinha;</p> <p>Presidente o Instituto dos Advogados do Brasil de 1921 e 1929;</p> <p>Diretor e vice-presidente da Caixa Econômica do Rio de Janeiro de 1927 a 1928;</p> <p>Membro do Conselho Superior da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).</p>
<p><b>Raul Leitão da Cunha</b> (1881-1947)</p> <p>Médico</p>	<p>Filho de José Maria Leitão da Cunha e de Maria Georgina Leitão da Cunha.</p> <p>Seu pai pertencia à família de Ambrósio Leitão da Cunha, barão de Mamoré.</p>	<p>Fez os primeiros estudos no Instituto H. Kopke, em Petrópolis (RJ).</p> <p>Formou-se médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, seguindo para a Europa, onde se especializou em anatomia patológica.</p>	<p>Diretor do Serviço Anatomopatológico do Hospital Nacional de Alienados;</p> <p>Professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro na cátedra de bacteriologia;</p> <p>Diretor dos Serviços Sanitários do Rio de Janeiro, 1920, assessorando Carlos Chagas;</p> <p>Delegado geral de exames do curso secundário;</p> <p>Compôs a mesa examinadora de concursos públicos, a convite do governo;</p> <p>Em 1928, foi eleito vereador pelo Distrito Federal, exercendo o mandato até 1930.</p>
<p><b>Roquette Pinto</b> (1884 - 1954)</p> <p>Médico</p>	Filho do advogado Manuel Menélio Pinto Vieira de Melo e de Josefina Roquette Carneiro de Mendonça. Foi criado pelo avô João Roquette Carneiro de Mendonça, na Fazenda Bela Fama, próximo a Juiz de Fora, Minas Gerais,	<p>Fez o curso de humanidades no Externato Aquino, no Rio de Janeiro;</p> <p>Formou-se médico pela Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro, em 1905.</p>	<p>Em 1906, tornou-se, por concurso, professor assistente de Antropologia e Etnografia no Museu Nacional;</p> <p>Professor de História Natural na Escola Normal do Distrito Federal em 1916;</p> <p>Professor de Fisiologia na Universidade de Assunção (Paraguai), em 1920;</p> <p>Diretor do Museu Nacional da UFRJ em 1926;</p> <p>Fundou o Instituto Nacional de Cinema Educativo;</p>

	onde viveu até os 10 anos de idade.		Integrou a companhia de Cândido Rondon na expedição à Serra do Norte, atual Rondônia;  Fundou, em 1923, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com a qual pretendia difundir educação e cultura aos brasileiros.
<b>Tobias Moscoso</b> (1879 - 1928)  Engenheiro	Filho de Tobias Tell Martins Moscoso e de Ana de Lacerda.	Formou-se engenheiro pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro.	Professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro;  Vice-diretor e diretor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro;  Representou o Brasil na conferência de Washington (EUA);  Representou o Brasil na conferência Pan-Americana de Havana;  Em 1925, foi convidado pela Universidade do Chile para reger um curso especial de estatística;  Recebeu o título de membro honorário da Universidade de Santiago (Chile).  FONTE: Jornal <i>A Manhã</i> , 1949.
<b>Vicente Licínio Cardoso</b> (1889 - 1931)  Engenheiro	Filho de Licínio Atanásio Cardoso e de Maria Cristina de Oliveira Cardoso.  Seu pai, engenheiro formado na Escola Militar, foi professor de matemática na mesma escola, e de mecânica racional na Escola Politécnica.	Cursou o secundário no Externato do então Ginásio Nacional (Colégio Pedro II);  Formou-se bacharel em letras em 1906;  Formou-se engenheiro civil em 1912;  Formou-se engenheiro geógrafo em maio de 1916.	Professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro ocupando a cadeira de Arquitetura civil – Higiene dos edifícios – Saneamento das cidades;  Subdiretor técnico na Diretoria de Instrução do Distrito Federal;  Membro da Seção de Engenharia Sanitária, do Congresso Científico Pan-Americano, realizado em Washington (EUA).

FONTE: Quadro construído pela autora a partir das fontes e da bibliografia que contempla a temática.

A primeira observação a ser feita é a de que todos, sem exceção, tinham formação superior. Contudo, cabe ressaltar que o conhecimento desses agentes transcendia ao obtido por esse grau de ensino. A expertise nos campos da retórica, da sociologia, da filosofia e demais culturas desinteressadas advinha, em grande medida, do autodidatismo e do ideal de formação enciclopédica, ainda predominantes no período de formação dessa elite intelectual.

Estes protagonistas no inquérito foram alunos de instituições de grande prestígio educacional no período. Entre elas destacaram-se a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Ciências



Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, que constituíram, assim, um importante percurso na formação do capital cultural desses agentes. Importa destacar aqui o fato de que foram justamente essas três instituições tradicionais que foram unidas, pelo Decreto nº 14.343 de 1920, para estabelecer a Universidade do Rio de Janeiro.

Quanto à atuação profissional, predominaram no grupo os engenheiros (5), seguidos pelos médicos (3) e advogado (1). Eles atuavam, também, como jornalistas, diretores, inspetores, cientistas, membros e presidentes de diferentes instituições. Além disso, participavam e representavam o Brasil em eventos científicos nacionais e internacionais.

Nesse contexto, Carvalho (2007) assevera que grande parte da nova geração de médicos, engenheiros e advogados considerava que pouco valeria o “credenciamento de peritos se estes não se comprometessem com as transformações necessárias à vida nacional – o que conformava uma ideologia profissional de outro tipo e uma concepção política tributária da centralidade do Estado como coordenador da reforma social.” (CARVALHO, 2007, p. 21).

Isso posto, destaca-se outra particularidade do grupo: a grande maioria era professor, somente Levi Carneiro era advogado e diretor da Caixa Econômica do Rio de Janeiro. Contudo, em 1940, este se tornou professor interino de direito comercial na Faculdade Nacional de Direito, no Distrito Federal (RJ). Assim, é possível afirmar que todos, mais cedo ou mais tarde, foram professores.

Outro ponto importante é a questão do círculo familiar, visto que a origem social pode revelar o *habitus* e auxiliar na direção das carreiras profissionais. Nesse sentido, é possível afirmar que todos tinham origem em famílias tradicionais ligadas, em maior ou menor grau, à esfera do poder econômico.

Nesse sentido, Álvaro Ozório de Almeida se enquadra nessa característica pelo fato de que seu pai era engenheiro e mantinha em sua casa o laboratório de pesquisa científica dos filhos; Amoroso Costa, pelo fato de ter estudado em colégio de elite, no Rio de Janeiro; Labouriau, por ser neto de importante comerciante do Rio de Janeiro; Levi Carneiro, pelo seu percurso educacional, marcado por estudo em colégios renomados; Raul Leitão da Cunha, pelo fato de descender da família do Barão de Mamoré; Roquette Pinto, por ter sido criado por seu avô fazendeiro; Vicente Licínio Cardoso, por seu pai ter sido engenheiro e reconhecido professor; e Ignácio Azevedo

do Amaral, porque era filho de um respeitável engenheiro ferroviário. Importa destacar que a formação superior e o contato com professores na família agregavam um importante capital cultural e indicavam uma distinção social, em uma década em que boa parte da população brasileira era analfabeta.

Além do mais, estes agentes formavam um quadro da elite intelectual, que se pode definir pela detenção de um certo poder social, construído através de suas ações e relações pessoais e institucionais. Na terminologia sociológica, segundo Bontempi JÚNIOR (2019, p. 71) “a elite pode ser definida como grupo minoritário que ocupa a parte superior da hierarquia social e que dispõe, sobre a coletividade, de poderes inerentes a propriedades materiais e/ou simbólicas”. Em virtude do “autorreconhecimento de sua excelência [...] esses grupos se arvoram a dirigir e negociar as questões de interesse da coletividade” (HEINZ, 2006 apud BONTEMPI JÚNIOR, 2019, p. 71).

QUADRO 8 – SÍNTESE DOS PRINCIPAIS DADOS BIOGRÁFICOS DOS PROTAGONISTAS NO INQUÉRITO DA ABE

Intelectual	Agremiações	Produção intelectual e atuação na Imprensa
<b>Álvaro Ozório de Almeida</b> (1882-1952)  Médico	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro;  Associação Brasileira de Educação;  Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro;  Instituto Brasileiro de Ciências;  Academia Nacional de Medicina; Sociedade de Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal;  Sociedade de Química;  Sociedade de Biologia de São Paulo;  Sociedade Nacional de Agricultura.  Société de Biologie de Paris;	<b>Produção intelectual até 1928:</b>  <i>Sôro Lipase</i> , 1905. Tese (Doutoramento);  <i>Estudos sobre o timbó</i> , 1908;  <i>Do duodeno no diabetes</i> , 1909;  <i>Campanha contra a ankylostomíase no Estado do Rio de Janeiro</i> , 1912.  <i>Véritable cause du coma produit par la respiration artificielle excessive et prolongée</i> , (Em col. com Miguel Ozório de Almeida), 1913;  <i>Researches on the exchange of energy in lived animal tissues. I. Microcalorimetry applied to animal tissues. II. Study on the liver</i> . American Journal of Physiology, 1915.  <i>Researches on the exchange of energy in lived animal tissues. I. Microcalorimetry applied to animal tissues. II. Study on the liver</i> . American Journal of Physiology, feb., 1917;  <i>O sal nacional e a preparação do charque</i> , 1917;  <i>The nature of surgical shock and Henderson's theory of acapnia</i> . (Em col. com Miguel Ozório de Almeida), 1918;  <i>Le métabolisme minimum et le métabolisme basal de l'homme tropical de race blanche. Contribution à l'étude de l'acclimatation et de la loi des surfaces de Rubner-Richet</i> . Journal de Physiologie et Pathologie Générale, 1919;  <i>L'émission de chaleur. Le métabolisme basal et métabolisme</i>

	<p>Sociedade Argentina de Biologia;</p> <p>American Association for the Advancement of Sciences;</p> <p>Société Philomatique de Paris;</p> <p>Collège de France.</p>	<p><i>minimum de l'homme noir tropical</i>. Journal de Physiologie et Pathologie Générale, 1919;</p> <p><i>Production de chaleur et échanges respiratoires du système nerveux</i>. Journal de Physiologie et Pathologie Générale, 1921;</p> <p><i>Do emprego do metabolismo basal no diagnóstico dos estados thyroideos</i>. Jornal dos Clínicos, 1922;</p> <p><i>Sur un nouveau procédé de destruction totale, rapide, et sans hémorragie, du système nerveux cérébro-spinal</i>. Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1923;</p> <p><i>Quelques données anatomo-physiologiques sur le pancréas, les surrénales et la thyroïde de plusieurs Rongeurs et d'un Marsupial du Brésil</i>. (Em col. com E. Gley). Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1923;</p> <p><i>Le métabolisme basal de l'homme tropical</i>. Journal de Physiologie et Pathologie Générale, 1924;</p> <p><i>Température et surface cutanée du Gambá (Didelphis didelphii). Echanges respiratoires des Gambás normaux et éthyroïdés</i>. (Em col. com E. Gley). Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1924;</p> <p><i>Température et métabolisme du tatou (Tatusia novemcincta)</i>. (Em col. com Branca Fialho). Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1924;</p> <p><i>Métabolisme, température et quelques autres déterminations physiologiques faites sur le Paresseux (Bradypus tridactylus)</i>. (Em col. com Branca Fialho). Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1924;</p> <p><i>Température et métabolisme du Ouriço (Coendou villosus)</i>. (Em col. com P. Galvão). Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1924;</p> <p><i>Action du système nerveux sur le métabolisme minimum de l'organisme</i>. (Em col. com Branca Fialho). Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1925;</p> <p><i>Recherches sur l'action de l'anhydride carbonique sur les oxydations organiques</i>. Journal de Physiologie et Pathologie Générale, 1925;</p> <p><i>Action du système nerveux central sur le métabolisme des animaux curarisés</i>. Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1926;</p> <p><i>L'action du système nerveux central sur le métabolisme de repos est en partie réflexe à point de départ cutané</i>. (Em col. com Branca Fialho e Couto e Silva), 1926;</p> <p><i>Sur le métabolisme de la chauve-souris</i>. (Em col. com Branca Fialho e Couto e Silva). Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1926;</p> <p><i>Le métabolisme de la chauve-souris et la loi des surfaces de Rubner-Richet</i>. (Em col. com Branca Fialho e Couto e Silva). Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1926;</p> <p><i>Sobre o aproveitamento da energia thermica dos raios solares</i>, Revista Brasileira de Engenharia, 1927;</p>
--	--	---

		<p><i>L'anastomose urétero-veineuse. Nouvelle technique pour l'étude de certaines fonctions du rein.</i> Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1927;</p> <p><i>Survie, débit urinaire et pression d'excrétion de l'urine chez le chien porteur d'une anastomose urétero-veineuse.</i> Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1927;</p> <p><i>Sobre a concentração da Uréa.</i> Boletim do Museu Nacional, 1927;</p> <p><i>O problema fisiológico do uso do café.</i> Boletim do Museu Nacional, 1927;</p> <p><i>Um novo processo para captação e armazenamento da energia solar,</i> 1927;</p> <p><i>Recherche de la véritable cause de l'urémie.</i> Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1928;</p> <p><i>Uma nova technica para o estudo do equilibrio entre a água, os saes e as substâncias organicas nos animaes.</i> Boletim do Museu Nacional, 1928;</p> <p><i>Existe uma secreção interna antitoxica do rim?</i> Brasil Médico, 1928;</p> <p><i>L'excitation des nerfs sciatiques produit une augmentation du métabolisme chez des animaux curarisés.</i> (Em col. com Branca Fialho). Comptes Rendus de la Société de Biologie, 1928.</p> <p style="text-align: right;">FONTE: (FONSECA, [20-?]).</p>
<p><b>Amoroso Costa</b> (1885-1928)</p> <p>Engenheiro</p>	<p>Escola Politécnica do Rio de Janeiro;</p> <p>Academia Brasileira de Ciências;</p> <p>Associação Brasileira de Educação;</p> <p>Instituto Franco Brasileiro de Alta Cultura;</p> <p>Collège de France;</p> <p>Universidade de Paris.</p>	<p><b>Produção intelectual:</b></p> <p>Primeiro artigo sobre a <i>Teoria da relatividade de Einstein</i>, publicado em <i>O Jornal</i> (1919);</p> <p><i>Introdução à teoria da relatividade</i> (1922);</p> <p><i>Pela Ciência Pura</i>, em 1923;</p> <p><i>Um problema sobre a Catenária.</i> Revista Didática da Escola Politécnica, 1916;</p> <p><i>Nota sobre a série de Taylor.</i> Revista Didática da Escola Politécnica, 1916;</p> <p><i>Determinação do Azimuth por alturas iguais de duas estrelas.</i> Revista Didática da Escola Politécnica, 1917;</p> <p><i>Conferência sobre Otto de Alencar.</i> Revista Didática da Escola Politécnica, abril de 1918;</p> <p><i>Sobre um teorema de cálculo integral.</i> Revista da Sociedade Brasileira de Ciências, 1918;</p> <p><i>Teoria dos integradores de esferas.</i> Revista Didática da Escola Politécnica, 1918;</p> <p><i>A evidência em matemática.</i> Revista Didática da Escola Politécnica, 1919;</p> <p><i>A filosofia matemática de Poincaré.</i> Revista de Ciências da Sociedade Brasileira de Ciências, outubro de 1919;</p>

		<p><i>Demonstração de um teorema de Moivre.</i> Revista Didática da Escola Politécnica, 1919;</p> <p><i>Refração através de superfícies esféricas.</i> Revista Didática da Escola Politécnica, 1920;</p> <p><i>Sobre alguns pontos da teoria das series divergentes.</i> Revista Didática da Escola Politécnica, 1920;</p> <p><i>A margem da teoria de Einstein.</i> O Jornal, março e abril de 1922;</p> <p><i>Emile Borel.</i> O Jornal, setembro de 1922;</p> <p><i>Bergson e a relatividade.</i> O Jornal, outubro de 1922;</p> <p><i>O problema da ciência.</i> O Jornal, novembro de 1922;</p> <p><i>As duas imensidades.</i> O Jornal, janeiro e fevereiro de 1923;</p> <p><i>Pascal geômetra.</i> O Jornal, junho de 1923;</p> <p><i>Kant e as ciências exatas.</i> Festa comemorativa do bicentenário de Kant reproduzido na Revista Brasileira de Filosofia, 1924;</p> <p><i>Um poeta e a ciência.</i> O Imparcial, 1928;</p> <p><i>A propôs d'une note de m. Borel.</i> Comptes Rendus de l'Académie des Sciences, Paris, FR, 1922;</p> <p><i>Teoria dos Erros,</i> 1914;</p> <p><i>Nota sobre a teoria dos instrumentos astronômicos.</i> Revista Didática da Escola Politécnica, 1926;</p> <p><i>O ensino da astronomia na Escola Politécnica.</i> Revista Didática da Escola Politécnica, 1930 (pós-morte);</p> <p><i>Densidade média, centro de gravidade e gravitação newtoniana em um universo de massa infinita.</i> Anais da Academia Brasileira de Ciências, 1929 (pós-morte);</p> <p><i>As ideias fundamentais da Matemática</i> 1929. Publicado pelo Instituto Brasileiro de Filosofia, após a morte de Amoroso Costa.</p> <p style="text-align: right;">FONTE: (RIBEIRO, 2015).</p>
<b>Domingos Cunha</b>  Professor*	Associação Brasileira de Educação.	<p style="text-align: center;">*Não foram encontradas outras informações.</p>
<b>F. Labouriau</b> (1893-1928)  Engenheiro	Escola Politécnica do Rio de Janeiro;  Academia Brasileira de Ciências (ABC);  Associação Brasileira de Educação.	<p><b>Produção intelectual:</b></p> <p>Trabalhos em revistas técnicas e artigos em jornais;</p> <p>A margem da organização nacional, 1926 (livro);</p> <p>Curso abreviado de siderurgia, 1928 (livro).</p> <p><b>Atuação na imprensa:</b></p> <p><i>O Jornal;</i></p> <p><i>Correio da Manhã;</i></p> <p><i>O Imparcial.</i></p>
<b>Ignácio M. Azevedo do Amaral</b>	Escola Politécnica do Rio de Janeiro;	<p><b>Produção intelectual:</b></p>



		FONTE: Academia Brasileira de Letras, [20-?].
<b>Tobias Moscoso</b> (1879 - 1928)  Engenheiro	Escola Politécnica do Rio de Janeiro;  Associação Brasileira de Educação;  Academia Brasileira de Ciências;  Rádio Sociedade do Rio de Janeiro;  Ministério do Exterior.	*Fontes não encontradas.
<b>Vicente Licínio Cardoso</b> (1889 - 1931)  Engenheiro	Escola Politécnica do Rio de Janeiro;  Academia Brasileira de Ciências;  Associação Brasileira de Educação.	<b>Produção intelectual:</b> <i>Pensamentos brasileiros</i> (1924); <i>Vultos e idéias</i> , 1924; <i>Figuras e conceitos</i> , 1925; <i>Afirmações e comentários</i> , 1925. <b>Obras lançadas postumamente:</b> <i>À margem da história do Brasil</i> , 1933; <i>Maracás</i> , 1934; <i>Pensamento americano</i> , 1937.  FONTE: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC.

FONTE: Quadro construído pela autora a partir das fontes e da bibliografia que contempla a temática.

Outra observação importante refere-se ao fato de que a atuação na imprensa está fortemente presente na trajetória de Labouriau, em um período histórico que, conforme Vieira (2007 b, p. 18), o jornal assumiu “um papel de destaque no processo de luta política e ideológica.” Homens públicos, com diferentes visões de mundo, “fizeram da imprensa o púlpito privilegiado para o exercício do proselitismo político.” (VIEIRA, 2007 b, p. 18). Foi nesse contexto que Labouriau atuou como jornalista, em *O Jornal* e no *Correio da Manhã* e, como diretor, em *O Imparcial*.

Importa destacar também que, nesse quadro, a imprensa desempenhou papel fundamental no processo de profissionalização das atividades intelectuais no Brasil. Por meio da publicação de artigos, médicos, engenheiros, cientistas, literatos e educadores discutiam questões relativas aos seus campos de conhecimento e, ainda, muitas vezes, diagnosticavam a situação social e política da nação. Assim, a elite intelectual brasileira se fortalecia e se tornava cada vez mais autorizada nos debates.

Isso posto, é possível afirmar que essa trajetória percorrida em diferentes jornais foi importante na construção do poder simbólico de Labouriau. Pode-se

observar a sua influência e prestígio quando, no dia seguinte do seu falecimento, o *Correio da Manhã* notificou a tragédia, afirmando:

Ferdinando Labouriau era uma das figuras mais vivas e mais insinuantes da moderna geração de intelectual brasileira. Inteligência esclarecida, uma grande capacidade de trabalho, uma visão lúcida das coisas. Ferdinando Labouriau era desses espíritos de 'elite' que quanto mais se conhece, mais se admira (CORREIO DA MANHÃ, 3 de dez. de 1928, p. 1).

Além disso, em 8 de dezembro de 1928, cinco dias após a morte do intelectual, o jornal *O Imparcial* publicou na sua primeira página, a seguinte nota:

Labouriau foi um vitorioso [...] há quanto tempo vinha se sustentando, com um arrojo e desassombro singular, a nobre batalha do civismo, que visa a reforma dos costumes sórdidos e das ignóbeis praxes da política nacional. [...] Que maravilhosa lição de liberalismo, de patriotismo [...] contém nas últimas palavras que para *O Imparcial* escreveu, pouco antes de sucumbir (O IMPARCIAL, 8 de dez. 1928, p. 1).

A lição que Labouriau deixou registrada em *O Imparcial* referia-se a uma crítica aos políticos da época. Nas palavras do intelectual: “A reforma dos espíritos contra todos esses exploradores há de triunfar seguramente, porque contra ela de nada podem valer as leis compressoras da liberdade e as polícias, incapazes de abafarem uma ideia.” (LABOURIAU apud O IMPARCIAL, 8 de dez. 1928, p. 1).

Referindo-se ao legado deixado por Labouriau, o referido jornal asseverou: “essa legenda de fogo contra os políticos profissionais ficará na retina do povo alertando-o o permanentemente da necessidade de não esmaecer, de marchar sempre até o triunfo dos altos dogmas democráticos.” (O IMPARCIAL, 8 de dez. 1928, p. 1). Acrescentou-se ainda que Labouriau, “aquela admirável figura de condutor de multidões. Não esqueceremos nunca!” (O IMPARCIAL, 8 de dez. 1928, p. 1).

Nesse quadro, Labouriau foi reconhecido pelo *O Imparcial*, por seu caráter cívico, patriótico, liberal e democrático. Em oposição à índole impecável do intelectual, o referido jornal colocou os políticos brasileiros. Estes foram representados como uma classe de aproveitadores e autoritários, com suas atitudes condenáveis e seus costumes desprezíveis. Afirmava-se, assim, uma manifestação de repúdio à postura dos *políticos profissionais* e, além disso, esperava-se que a luta contra a degradação política, mesmo após a morte de Labouriau, o povo dela não se esquecesse.

Para mais, pela análise prosopográfica, pode-se observar que todos os protagonistas no inquérito da SETS da ABE se relacionavam, para além dos jornais e



revistas, com diferentes grupos institucionais, considerando-se que boa parte deles se encontrava, por vezes, no campo de ação de outros grupos.

Nota-se que o *habitus* destes intelectuais foi produzido através da experiência biográfica individual agregada à experiência coletiva do grupo da SETS, bem como, por meio da interação estabelecida entre estas experiências e as adquiridas por meio da interação nos diferentes espaços institucionais que integravam a rede de sociabilidade dos protagonistas no inquérito da ABE.

Nessa acepção, é possível afirmar que estes agentes eram moldados pelas instituições em que circulavam, ou melhor, moldavam-nas e, ao mesmo tempo, se deixavam moldar por elas, ainda que cada um deles, de maneira particular. Ademais, eles não deixavam de ser agentes da circulação das correntes culturais que determinavam a instalação dos espaços ideológicos do período, podendo influenciar, com maior ou menor intensidade, a classe a que pertenciam, com suas visões de mundo e intervenções políticas (SIRINELLI, 1988).

Diante disso, para vislumbrar a mentalidade desse grupo e a influência que pretendia exercer na política educacional da universidade brasileira, optou-se pela análise da linguagem utilizada no inquérito da ABE, usada para defender ou criticar diferentes concepções de universidade.

### 3. 3 *Linguagem complexa* e o discurso educacional

Desvendar a linguagem presente no inquérito da ABE, as complementaridades ou oposições entre as noções de universidade ideal e universidade real requer, conforme Pocock (2003, p. 11), “investigar os termos-chave, cujo relacionamento recíproco, em complementaridade ou oposição, constituiria o cerne de uma determinada *langue* comum de autores — tanto aliados quanto adversários — que intervieram no período”.

Nesse sentido, para compreender a linguagem que se desenvolveu no discurso sobre a universidade, priorizou-se rastrear, nos atos discursivos, os principais termos e conceitos mobilizados pela SETS nas teses balizadoras e por outros intelectuais, nas suas respostas ao inquérito da ABE. As concepções de universidade da ABE eram defendidas no interior de uma comunidade de falantes que partilhava convenções

sobre o que podia ser dito e com quais palavras. Consciente disso, se podem interpretar os programas de ação em curso (VIEIRA, 2017, p. 57).

Para Pocock (2003, p. 15), “centrar o discurso não no estatuto legal das instituições, mas na qualidade de seu funcionamento, significa examinar as condições por meio das quais os cidadãos interagem politicamente”. Nesse sentido, para o autor:

A legalidade das instituições, embora nunca deixe de ser relevante, tende a captar apenas a ‘estática’, digamos assim, da legitimidade delas, e não a sua ‘dinâmica’. O humanismo cívico, ao pôr em relevo as disposições subjetivas com que as pessoas exercem seus direitos políticos — através, por exemplo, da dialética ‘virtude versus corrupção’ —, é levado a avaliar os contornos morais, sociais e econômicos que estimulam ou inibem as disposições cívicas desejáveis (POCOCK, 2003, p. 15-16).

Nessa perspectiva, foi possível vislumbrar, no inquérito da ABE, o uso de um vocabulário que contrastava termos antitéticos que serviram, ora para enaltecer a concepção de universidade defendida pela SETS, ora para desqualificar a proposição em vigência, representada pela Universidade do Rio de Janeiro<sup>47</sup>. Nessa acepção, mobilizaram-se termos opostos, não necessariamente simétricos, tais como: *verdadeira universidade e universidade de fachada; alta cultura e conhecimento superficial; consciência nacional e apoucado sentimento nacionalista; espírito universitário e espírito de utilitarismo; foco de brasilidade e burocráticos mecanismos emperrados; usina mental e bastardia da cultura; estudos desinteressados*<sup>48</sup> e *interesse no diploma; oficina de energia moral e ignorância dos princípios morais; intensa democracia e espírito medieval*.

Ademais, pares de conceitos antitéticos se formaram no jogo linguístico mobilizado, tais como os descritos no quadro abaixo.

<sup>47</sup> O grupo dirigente da ABE utilizou-se de diferentes estratégias retóricas, dentre as quais destacaremos o uso de pares de conceitos antitéticos. O que caracteriza esses pares conceituais, segundo Koselleck, (2006, p. 195) “é que eles determinam uma posição seguindo critérios tais que a posição adversária, deles resultante, só pode ser recusada. Nisto reside sua eficácia política”. Para uma análise do uso de conceitos antitéticos no discurso educacional na I CNE ver, Vieira e Faria (2019), *Formação de Professores nos debates da I Conferência Nacional de Educação (I CNE - 1927)*.

<sup>48</sup> O estudo desinteressado tinha em vista a ciência pura, os conhecimentos especializados nos campos da Filosofia, das Ciências e das Letras, sem os quais entendia-se ser impossível alcançar o alto nível do ensino superior.

QUADRO 9 – CONCEITOS ANTITÉTICOS DA LINGUAGEM MOBILIZADA  
NA DISPUTA ENTRE  
A UNIVERSIDADE IDEAL E A INSTITUÍDA EM 1920

Democracia Liberdade Liberal	↔	Autoritarismo, centralização Submissão, restrição, limitação Conservador, autoritário
Unidade nacional Integração Nação Estado	↔	Desunião Desarticulação Dissolução Degradação
Civilização Cultura Instrução Educação	↔	Selvageria Incultura, atraso Analfabetismo Ignorância
Laboriosidade Disciplina Ordem Responsabilidade	↔	Indolência Desregramento Anarquia, desordem Irresponsabilidade, imprudência
Moderno Modernidade Progresso Desenvolvimento	↔	Arcaico, medieval Atraso Estagnação Anacronismo, retrocesso
Verdadeiro Racional Organização Ciência Pesquisa	↔	Enganoso, fantasia Irracional Desorganização Ignorância Enciclopedismo

FONTE: Quadro elaborado pela autora a partir das fontes do inquérito da ABE, 1929.

Destacaram-se também, concepções que não formavam necessariamente pares, mas que, do mesmo modo, se contrapunham na representação da universidade instituída e da idealizada pela SETS da ABE.

QUADRO 10 – PRINCIPAIS CONCEPÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE  
INSTITUÍDA EM 1920, E A IDEALIZADA PELA SETS DA ABE

<b>Concepções sobre a Universidade idealizada</b> (Ideal/Moderna)	<b>Concepção sobre a Universidade instituída</b> (URJ – Instituída pelo Decreto de 1920)
Centro de cooperação de forças; Centro de cultura científica, técnica, filosófica e literária; Farol do mais alto saber; Forma pesquisadores; Forma a nacionalidade; Forma o corpo professoral; Forma a elite dirigente; Nacionaliza a cultura;	Aglomerado de escolas; Angustioso problema; Construção às avessas; Desmoraliza o conceito de universidade; Fantasia inútil; Espírito estreito; Indisciplina o povo; Indisciplina intelectual; Pobre universidade;

Oficina de energia moral; Oficina de civismo; Universidade da cultura de todos; Universidade moderna; Verdadeiro centro de cultura superior.	Universidade em rótulo de fachada.
--	------------------------------------

FONTE: Quadro construído pela autora a partir das fontes do inquérito da ABE, 1929.

A concepção que se tinha sobre a universidade brasileira (URJ) se resume bem nas palavras de Tobias Moscoso:

Universidade, a valer, é coisa que não temos. O que no Rio de Janeiro existe é uma simbiose, por simples justaposição de escolas que nasceram separadas. Vivem sem solidariedade e se afastam entre si nas exigências vestibulares, no regime da vida escolar, em praxes administrativas, em providências de caráter didático e em muitos outros pontos. Entre as escolas que nominalmente constituem a universidade, não há vínculo seguro, comunhão de patrimônio, congregação conjunta ou conselho deliberativo que lhes dê, em unidade, normas de marcha quotidiana (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 486).

Por outro lado, o resumo representativo das concepções de universidade ideal, pode ser verificado no quadro abaixo.

#### QUADRO 11 - CONCEPÇÕES GERAIS DO IDEAL DE UNIVERSIDADE MODERNA NO INQUÉRITO DA ABE, 1929

Aperfeiçoa e especializa os mestres;
Aproxima os professores e os alunos;
Cria a consciência nacional;
Cria centros de cultura científica ;
Cria centros de cultura humanista;
Cria extensão universitária;
Cria faculdades de Filosofia, de Letras e de Ciências Sociais;
Cria foco de brasilidade;
Cria o Espírito Universitário;
Dá liberdade à ciência;
Dá liberdade aos institutos;
Dá liberdade aos métodos de estudos;
Dá liberdade aos professores;
Dá liberdade às pesquisas científicas;
Dá liberdade na escolha e disposição das disciplinas;
Dá liberdade no votar de seus estatutos e regulamentos;
Desenvolve a cultura artística;
Desenvolve a cultura filosófica;
Desenvolve a cultura literária;
Desenvolve estudos de pesquisa científica;
Desenvolve o ensino com caráter de vulgarização (ensino livre);
Desenvolve o interesse público;
Dispõe de institutos e laboratórios bem aparelhados;

Estabelece a cooperação entre União, Estados e Municípios; Forma pesquisadores de todos os ramos do conhecimento; Multiplica os diplomas, certificados e títulos.
---

FONTE: Quadro construído pela autora a partir das fontes do inquérito da ABE, 1929.

Compreender as motivações e intenções dos intelectuais no inquérito da ABE corresponde, conforme Skinner (1978), a entender a natureza e a extensão dos atos ilocucionários que eles podem ter desenvolvido quando enunciaram as suas concepções. Deste modo, é possível caracterizar o que um determinado autor pretendia fazer, por exemplo, ao atacar ou defender uma linha de argumento ou ao criticar algo particular.

Nesse sentido, é possível observar que as concepções da SETS sobre a universidade ideal moderna se associavam a significados marcados pela positividade, tais como progresso, ciência, desenvolvimento, civilização, ordem, unidade da cultura, unidade nacional. Enquanto a universidade instituída (URJ), oficializada mediante a junção de três escolas profissionais, foi associada a acepções negativas, tais como: *angustioso problema, pobre universidade e fantasia inútil*. Esse jogo servia para demonstrar que a instituição, do modo como estava organizada, desmoralizava o *conceito de universidade*.

Contudo, cabe destacar que essa *desmoralização* não se referia à comunidade acadêmica, mas sim, à forma pela qual a instituição foi estruturada pelo Decreto de 1920. Segundo Álvaro Ozório de Almeida (ABE, INQUÉRITO, 1929), a ausência de *verdadeiras universidades* no Brasil não era devido “à inexistência de homens de grande valor e de moços capazes de dedicarem a vida ao cultivo desinteressado do saber.” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 130). Para ele, as causas dessa ausência tinham origens mais profundas e históricas, relacionadas às políticas públicas educacionais brasileiras (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Nesse quadro, o entendimento que se tinha com relação ao ensino superior expressou-se na seguinte afirmação de Álvaro Ozório de Almeida:

Essas escolas, por definição, destinam-se a preparar a mocidade para profissões determinadas; são escolas profissionais. As ciências são nelas ensinadas de um modo fragmentário e incompleto e, por conseguinte, deformadas. Nelas só se ensina o necessário à solução dos problemas da profissão. Domina-as, pois, o espírito de utilitarismo, espírito estreito e incapaz de compreender verdadeiramente a ciência e muito menos tomar parte em seu desenvolvimento. O espírito utilitário mata o idealismo que é a

essência do progresso, da evolução e do aperfeiçoamento das sociedades humanas (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 128).

Além do mais, observou-se outro grupo de conceitos normativos presentes na linguagem mobilizada no inquérito da ABE, o qual expressa características referidas ao professor catedrático da universidade moderna.

Nesse aspecto, prevaleceu a noção da centralidade do professor universitário nos projetos de reorganização da universidade brasileira, mesmo que esse protagonismo, almejado pela SETS, não estivesse sustentado totalmente em planejamentos estratégicos para demarcar o processo político de valorização do magistério superior. Logo, a busca do convencimento da implementação de reformas e ações políticas em benefício desses profissionais sustentou-se, sobretudo, na mobilização de termos próprios do léxico do discurso religioso, tais como *apostolado*, *abnegação*, *missão*, *sacerdócio*, *amor*, *bondade*, *fraternidade*, *vocação*, *devoção*, *recato*. Além desses, utilizaram-se, também, termos como: *alma da escola*, *elo de união*, propulsor do *espírito social*, da *inteligência* e da *moral*.

Para Skinner (1978), na análise do discurso político deve-se levar em consideração não apenas o texto que se pretende interpretar, mas também as convenções predominantes que governam as ideologias que perpassam o texto. Nesse sentido, Pocock (2003) afirma que esta *linguagem complexa* do discurso político é produzida por diferentes léxicos oriundos de diversas procedências sociais, religiosas, disciplinares e, também, profissionais. Nessa perspectiva, observou-se que o léxico mobilizado pelos participantes do inquérito da ABE procedia, além do campo religioso, como já vimos, também do profissional e das ideologias política e cultural do período, como demonstra o quadro abaixo.

QUADRO 12 – LÉXICOS DO CAMPO PROFISSIONAL, POLÍTICO E CULTURAL MOBILIZADOS NO INQUÉRITO DA ABE

<p><b>Linguagem do campo da engenharia</b></p> <p>[...] edifícios morais que são alicerçados não em concreto armado de granito e cimento, mas em espíritos de iniciativa (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 379).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Alicerça o conhecimento;</li> <li>➤ Alicerce do edifício;</li> <li>➤ Chave de abóbada;</li> <li>➤ Cimento armado;</li> <li>➤ Concreto armado;</li> <li>➤ Construção civil às avessas;</li> <li>➤ Construção da mocidade brasileira;</li> <li>➤ Construção da sua fortaleza;</li> <li>➤ Construção de um edifício pomposo;</li> <li>➤ Construção do edifício social;</li> <li>➤ Construção moral e social;</li> <li>➤ Construção universitária;</li> </ul>
--	--

<p>“Na construção do edifício social brasileiro, ainda que se queiram apenas pedreiros que sobreponham tijolos para a elevação das paredes mestras, os decoradores para o acabamento virão depois” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 192).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Construtor do espírito;</li> <li>➤ Decoradores para o acabamento;</li> <li>➤ Edifícios (morais) alicerçados;</li> <li>➤ Elevação das paredes mestras;</li> <li>➤ Granito;</li> <li>➤ Material de construção;</li> <li>➤ Nem mesmo um povo de contramestres será aquele que não possua mestres supremos;</li> <li>➤ Obreiros da grandeza do país;</li> <li>➤ Obreiros da prosperidade material;</li> <li>➤ Obreiros do progresso científico;</li> <li>➤ Paredes mestras;</li> <li>➤ Pedreiros que sobreponham tijolos;</li> <li>➤ Reformas pelas cimalhas;</li> <li>➤ Sistema moderno de construir em cimento armado;</li> <li>➤ Sólida construção superior;</li> <li>➤ Sólido alicerce da cultura;</li> <li>➤ Tijolos para a construção das paredes mestras;</li> <li>➤ Um edifício construído (Brasil) segundo os planos de um arquiteto maluco;</li> <li>➤ Uma casa sem alicerces só lhe aumenta a possibilidade de cair.</li> </ul>
<p><b>Linguagem do campo da medicina</b></p> <p>“Essa atonia, essa surdez [...] é moléstia que precisa ser atacada com intensidade correspondente à sua profundidade e estranhamento no organismo do país” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 353).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Alimento sadio;</li> <li>➤ Ambiente higiênico;</li> <li>➤ Analisar o mal e dar-lhe o remédio;</li> <li>➤ Aplicar um remédio imediato;</li> <li>➤ Atonia;</li> <li>➤ Corpo são;</li> <li>➤ Cura para esse mal;</li> <li>➤ Doença;</li> <li>➤ Educação sanitária;</li> <li>➤ Ensino sadio;</li> <li>➤ Espírito de realismo sadio;</li> <li>➤ Estudo das doenças tropicais;</li> <li>➤ Eugenia;</li> <li>➤ Exercício físico;</li> <li>➤ Higiene escolar;</li> <li>➤ Higiene do corpo e da alma;</li> <li>➤ Humanismo sadio;</li> <li>➤ Ministério da Eugenia;</li> <li>➤ Moléstia;</li> <li>➤ Morte;</li> <li>➤ Organismo do país;</li> <li>➤ Remédio para seus males;</li> <li>➤ Restaurar a saúde;</li> <li>➤ Rigidez do silêncio da morte;</li> <li>➤ Sadio idealismo;</li> <li>➤ Sadio nacionalismo;</li> <li>➤ Sanitário (a);</li> <li>➤ Saúde;</li> <li>➤ Surdez.</li> </ul>
<p><b>Linguagem do campo da Política e economia</b></p> <p>Os poderes públicos não podem dispensar a colaboração da iniciativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ação do poder público;</li> <li>➤ Apelar aos poderes públicos federais e estaduais;</li> <li>➤ Autonomia econômica;</li> <li>➤ Capacitar para o trabalho;</li> <li>➤ Centro de economia;</li> <li>➤ Concurso dos poderes políticos;</li> <li>➤ Crescimento (individual, social, econômico);</li> <li>➤ Desenvolvimento econômico;</li> </ul>

<p>privada, quando esta, se revestir de idoneidade moral e econômica (ABE, INQUÉRITO, 1929).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Economia da escola;</li> <li>➤ Economia do país;</li> <li>➤ Economia doméstica;</li> <li>➤ Economia rural;</li> <li>➤ Eficiência;</li> <li>➤ Elemento de importância para a economia;</li> <li>➤ Engrandecimento material da sociedade;</li> <li>➤ Escolas subvencionadas e fiscalizadas pelos poderes públicos;</li> <li>➤ Especialização;</li> <li>➤ Espírito de iniciativa;</li> <li>➤ Independência econômica;</li> <li>➤ Instrução técnica importante para a economia do país;</li> <li>➤ Produtivo;</li> <li>➤ Progresso nacional.</li> </ul>
<p><b>Linguagem da ideologia nacionalista</b></p> <p>As universidades tornar-se-ão criadoras da consciência da nacionalidade (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 166).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ação nacionalizadora;</li> <li>➤ Alma coletiva;</li> <li>➤ Alma nacional;</li> <li>➤ Alta cultura nacional;</li> <li>➤ Coesão nacional</li> <li>➤ Consciências políticas brasileiras;</li> <li>➤ Consórcio do nacionalismo;</li> <li>➤ Cultura moral;</li> <li>➤ Domínio da cultura;</li> <li>➤ Elo cultural;</li> <li>➤ Espírito da mocidade;</li> <li>➤ Espírito dos professores;</li> <li>➤ Espírito universitário;</li> <li>➤ Foco de brasilidade;</li> <li>➤ Formação da nacionalidade;</li> <li>➤ Ideal da brasilidade;</li> <li>➤ Nacionalidade originária;</li> <li>➤ Nacionalização cultural;</li> <li>➤ Obra nacionalizadora;</li> <li>➤ Patriotismo alcandorado;</li> <li>➤ Progresso da nacionalidade;</li> <li>➤ Sentimento de brasilidade;</li> <li>➤ Sentimento de coalizão patriótica;</li> <li>➤ Sentimento de nacionalidade;</li> <li>➤ Símbolo de nacionalidade;</li> <li>➤ Unidade nacional da cultura;</li> <li>➤ Unidade nacional.</li> </ul>
<p><b>Linguagem da ideologia moral</b></p> <p>Pretendemos fazer obra largamente humana, concorrendo com a nossa contribuição para o engrandecimento moral e material da humanidade (ABE, INQUÉRITO, 1929).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capacidade moral;</li> <li>➤ Compreensão moral e cívica;</li> <li>➤ Compreensão moral e social;</li> <li>➤ Coração, espírito e caráter;</li> <li>➤ Cultura moral;</li> <li>➤ Degradação moral;</li> <li>➤ Dever moral;</li> <li>➤ Grandeza moral;</li> <li>➤ Edifício moral;</li> <li>➤ Educação moral, social e cívica</li> <li>➤ Energia moral;</li> <li>➤ Engrandecimento moral da humanidade;</li> <li>➤ Ensino moral e religioso;</li> <li>➤ Idoneidade moral;</li> <li>➤ Dever moral;</li> <li>➤ Influência moral;</li> <li>➤ Integridade moral;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inteligência moral;</li> <li>➤ Moral católica;</li> <li>➤ Moral da nação brasileira;</li> <li>➤ Moral do magistério;</li> <li>➤ Moral leiga;</li> <li>➤ Ordem moral;</li> <li>➤ Orientação moral.</li> </ul>
--	---

FONTE: Quadro elaborado pela autora a partir das fontes do inquérito da ABE, 1929.

Diante desse quadro, observou-se que os léxicos mobilizados dos campos profissional, político e ideológico perpassaram o inquérito da ABE, tanto entre os intelectuais da comissão organizadora do inquérito, quanto por parte dos respondentes do documento. Nesse sentido, pode-se afirmar que, quanto mais institucionalizada for uma linguagem e quanto mais pública ela se tornar, mais ela estará disponível para os propósitos de diversos locutores (POCOCK, 2003, p. 68) que se incluem em uma disputa.

Com relação às linguagens profissionais, estas se relacionavam, de forma mais evidente, com as típicas do campo da engenharia e da medicina. Elas podem ser reconhecidas como linguagens que articulavam as atividades profissionais e as práticas institucionais de boa parte dos intelectuais da SETS, mas transcendiam ao circularem por outros contextos (o inquérito e a II CNE) e serem apropriadas por outros agentes (os intelectuais respondentes do inquérito), além de assumirem novos significados. Os termos, na maioria das vezes, ao serem empregados nesses discursos, não representavam o sentido literal ou convencional dos léxicos, mas eram empregados como figuras de linguagem para comparar as características da universidade instituída em contraposição com as da universidade idealizada.

Ademais, cabe destacar que o jogo de linguagem no inquérito publicado em 1929 não se dirigia somente às redes de sociabilidade da SETS, mas a uma variedade de grupos e públicos leigos (POCOCK, 2003) interessados nos debates.

Assim, pode-se afirmar que, no inquérito da ABE, se usaram linguagens profissionais para propósitos não profissionais (POCOCK, 2003), de maneira a modificar seus efeitos práticos e desenvolver uma retórica simbólica para expressar oposição ou afirmação de convicções. Estas linguagens foram usadas por diferentes intelectuais, de diferentes formações profissionais, mas mantinham em comum uma particularidade: seus enunciadores eram professores de ensino superior.

No que se refere à linguagem política e econômica, o vocabulário utilizado indicava a necessidade de reformas políticas capazes de transformar o cenário da educação técnico-científica universitária, tida como indispensável para o desenvolvimento da economia liberal democrática. Questionava-se: “Como, sem o auxílio da ciência, resolveremos os instantes e delicados problemas da nossa economia?” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 453).

Nessa acepção, o jogo de linguagem que solicitava a intervenção pública na universidade abrangia termos como *ação do poder público*, *subvenção pública*, *concurso dos poderes públicos*. Logo, a busca de convencimento sobre a necessidade de reformulação das políticas para a educação universitária sustentou-se na mobilização de termos característicos do léxico próprio do liberalismo econômico, tais como *autonomia*, *crescimento*, *desenvolvimento*, *produtividade*, *liberdade*, *democracia*, *progresso*.

Com relação à linguagem ligada à ideologia nacionalista, é possível afirmar que esta se relacionava com um período do Brasil marcado por grandes expedições científicas, comandadas por brasileiros como Cândido Rondon, Roquette Pinto, entre outros, que colocaram em prática os estudos sobre a terra e a sociedade. Nesse sentido, nos debates sobre o nacionalismo, incorporavam-se o reconhecimento das diferenças internas do Brasil e a necessidade da “construção de uma imagem positiva do país em consonância com o modelo de modernidade, civilidade e progresso das nações europeias.” (MOTTA et al., 2007, p. 8).

Além do fato de que, no inquérito da ABE, se afirmava que contribuía para o afrouxamento da nacionalidade brasileira, a desunião das faculdades que constituíam a URJ; daí a necessidade de reforma que as aproximassem, “representando altas funções como órgãos de nacionalização científica e de pan-brasileirismo” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 182). Nessa perspectiva, os estudos deviam se focar nas pesquisas orientadas pelas características geográficas, econômicas e culturais das diferentes regiões do país.

Assim, pode-se afirmar que a linguagem que se relacionava com a ideologia nacionalista não significava uma ação contra valores ou grupos estrangeiros. Esta se apresentava como uma tentativa de afirmação das peculiaridades do Brasil e do conhecimento da própria realidade nacional, através dos estudos produzidos

cientificamente. Nesse sentido, conforme Carvalho (1998), tinha-se na política voltada para o ensino superior um dos principais suportes do nacionalismo.

Ademais, a nacionalidade representada pelo uso do termo *foco de brasilidade* vinculava-se ao anseio pela modernidade e progresso nacional, que se esperava que a *verdadeira universidade* proporcionasse.

No que se refere à linguagem relacionada com a ideologia moral, pode-se afirmar que esta se vinculava, de modo geral, a preceitos de uma filosofia humanista ligada às práticas políticas e sociais representadas ora pela moral leiga, ora pela religiosa.

É possível dizer que o léxico *moral* se relacionava com a valorização de condições humanas como idoneidade, honestidade, solidariedade, além de preocupações com a valorização das realizações profissionais humanas. O termo ligava-se, também, ao anseio pela unidade nacional que incluía o cultivo de princípios como civismo, disciplina, organização e educação, com vistas ao progresso econômico e cultural da nação. Da universidade brasileira se esperava que viesse a se constituir em *oficina coletiva de energia moral*, o que representava a “suprema expressão da mais alta cultura” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 165).

Afirmava-se que a moralização era a base, a condição essencial de todas as reformas. Esta devia ser uma “preocupação constante dos governos, na aplicação de suas medidas e, dos educadores, nas suas tarefas cotidianas” (OESP, INQUÉRITO, 1926 apud ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 220).

Diante do exposto, observou-se que, no inquérito da ABE, para expressar as convicções da SETS e alcançar a legitimação do ideal de universidade, se fez uso de um jogo de linguagem que envolvia a estratégia de opor conceitos e concepções em disputa. Nesse embate, a ABE pretendia enaltecer as concepções da SETS sobre a universidade ideal para o Brasil e, ao mesmo tempo, convencer seus interlocutores de que a universidade, criada em 1920, pelo Decreto nº 14.343, era uma fantasia política, uma vez que não representava o conceito de uma *verdadeira universidade*.

Importa destacar o fato de que a crítica às políticas públicas para a universidade brasileira já tinha sido expressa em 1926, por Fernando de Azevedo, no inquérito de OESP e foi reiterada no inquérito da ABE. Nesse sentido, afirmou-se:

Os próprios governos quando empenhados em restabelecer uma relação mais direta da lei com a realidade, metem ombros a uma nova reforma, o que procuram é remover os ‘maus resultados’, sem cuidarem da ‘verificação das causas’ de terem talhado as reformas que precederam. Essas causas que têm conspirado para o malogro inevitável de todas as reformas federais, relacionam-se umas com o processo de elaboração dessas reformas, e outras, com a própria substância de suas disposições incoerentes e arbitrárias. Aparentemente diversas, provêm de um vício fundamental: o espírito que preside a organização das leis de ensino (OESP, INQUÉRITO, 1926 apud ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 214-215).

Isso posto, pode-se afirmar que, no jogo de linguagem presente no inquérito da ABE, se fez uso de conceitos antitéticos típicos dos debates políticos, que visam à exclusão daquele que se tem por adversário. Nesse sentido, ao poder público imputou-se uma posição negativa ao afirmar que ele desagregava o país pela indiferença para com a universidade e a educação da nação. Nessa acepção, é possível questionar: O que se estava *fazendo* ao criticar pontualmente as políticas públicas para a universidade brasileira?

Skinner afirma que um *autor* é alguém que está efetuando um *lance*. Perguntar qual foi o efeito desse *lance*, “para quem e em que ponto no tempo ele se tornou manifesto, é defrontar-se com o fato de que ações efetuadas em um tempo em aberto produzem uma série aberta de efeitos.” (POCOCK, 2003, p. 29). Nessa perspectiva, perguntar o que o grupo da SETS estava *a fazer* pode ter uma infinidade de respostas, e, além disso, é possível que ele ainda não tenha terminado de fazer o que pretendia (POCOCK, 2003).

Nesse sentido, dado o quadro da *intelligentsia* autorizada no discurso sobre a universidade, suas principais redes de sociabilidade e o jogo de linguagem recrutado no inquérito, importa colocarmos os intelectuais em cena nos debates, visto que, desvelar parte do jogo político não basta, precisa-se demarcar as balizas que pretendiam guiar a reorganização da universidade brasileira.

#### 4 INQUÉRITO DA ABE: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

Quando se encontra um documento como o inquérito da ABE, publicado em 1929, sabe-se que ele foi investido de elevada autoridade e, ainda, que o texto foi reconhecido como possuidor de coerência e interesse pela sociedade à qual ele próprio pertenceu (POCOCK, 2003).

Tal conhecimento implica uma operação interpretativa que requer a exploração da estrutura do documento e da sua *performance* como um *continuum* do discurso (POCOCK, 2003).

Segundo Pocock (2003), o *continuum* de um discurso exhibe inúmeras descontinuidades, por vezes abruptas, mas, ao mesmo tempo, apresenta uma justificada afirmação: “a linguagem usada pelos atores de uma sociedade seria feita para gerar informações concernentes ao que essa sociedade estava vivenciando, e [...] que a linguagem seria apresentada, tanto quanto possível, como o efeito de tal experiência” (POCOCK, 2003, p. 55).

Nesse sentido, os intelectuais participantes do inquérito foram intérpretes dos impasses da universidade dos anos de 1920, e, sobre estes, é possível afirmar que foram os principais produtores de argumentos em torno desse tema. Nesse sentido, a linguagem interage com a experiência desses agentes e fornece as categorias e a mentalidade por meio das quais as concepções da SETS foram articuladas.

##### 4. 1 Problema universitário brasileiro: diagnóstico e proposições

Cada problema identificado na organização da universidade brasileira dos anos de 1920, tomado de forma isolada no inquérito da ABE, foi entendido como passível de correção ou melhoria, desde que existisse vontade política e o engajamento dos intelectuais. Este engajamento foi pensado no sentido de avaliar a universidade para além de uma simples instituição educacional superior, de rever seus objetivos e reelaborar suas diretrizes de acordo com as necessidades do país, levando-se em conta as concepções entendidas pela intelectualidade como sendo compatíveis com o conceito de universidade estabelecido nos países com tradição universitária, mas, ao mesmo tempo, adaptando-as às diferentes características regionais brasileiras.

Nesse quadro, Labouriau (ABE, INQUÉRITO, 1929) defendeu em sua tese da SETS, questões sobre o problema universitário brasileiro e propôs estratégias para a resolver suas deficiências. Para ele, os problemas da instituição não se resolveriam com poucas modificações ou retoques. Sua solução não podia ser organizada com base em uma simples adaptação dos modelos universitários existentes, mas sim, com a criação de um ensino universitário em novos moldes. De acordo com o intelectual:

O nosso caso não é o caso francês, inglês, alemão ou americano. Tudo aqui é diferente. Não há, pois, como copiar ou adaptar organizações de alhures. Temos que encarar o nosso problema universitário como ele se nos apresenta, e procurar resolvê-lo dentro do nosso ambiente, com os nossos recursos e para as nossas necessidades (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 7).

Precisava-se fugir de um modelo único, rigidamente estabelecido, aproveitar os elementos peculiares das diferentes regiões do país e desenvolver, em cada uma delas, o modelo universitário mais adequado. Para Labouriau (ABE, INQUÉRITO, 1929), criar uma universidade não era apenas reunir em um agregado, diversas faculdades; isso até poderia permitir uma aproximação maior entre os professores e os alunos das diversas escolas, mas não bastava, era imprescindível criar o espírito universitário. Este, segundo o catedrático, não era o caso da Universidade do Rio de Janeiro, “com sua universidade apenas em rótulo de fachada para uso externo” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 8).

Para Labouriau (ABE, INQUÉRITO, 1929), o primeiro passo preparatório para se criar uma universidade consistiria em unir estreitamente professores e alunos pela via do ensino e, posteriormente, desenvolver o interesse público pelas questões gerais da universidade. Para tanto, era imprescindível a extensão universitária. Conforme o intelectual:

É essencial a extensão universitária, no sentido que ela vem sendo hoje compreendida por toda a parte, no mundo civilizado. Levar ao conhecimento do público o que se vem fazendo no mundo técnico, no campo da ciência, no domínio das artes e das letras: os trabalhos que estão em ordem do dia, as diretivas que se lhes dão. Impõem-se, para tanto, cursos e conferências públicas de vulgarização e de alta cultura (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 8).

Nessa perspectiva, os cursos de *alta cultura* reservavam-se à comunidade acadêmica, enquanto os de *vulgarização* destinavam-se à disseminação e divulgação científica junto ao público não especializado.

Referindo-se criticamente, de forma indireta, à organização da Universidade do Rio de Janeiro, Labouriau completou: “É, ao lado das questões propriamente de

ensino, uma incumbência de alta finalidade, que deverá logicamente caber às nossas organizações universitárias que não queiram mentir ao seu nome” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 8).

Essa desaprovação por parte da intelectualidade, sobre o modo pelo qual se deu a organização da universidade no Brasil, é evidenciada por Nagle (1976), na sua análise sobre a institucionalização da Universidade do Rio de Janeiro. Segundo o autor, para a sua criação não houve amplos debates e discussões; nem foi ela recebida com muito entusiasmo, como costumava acontecer com a criação de instituições não solicitadas pelo meio, ou quando tais instituições não tinham reflexos na ordem social vigente. Pode-se dizer que foi um acontecimento pouco percebido pela sociedade, cujas influências se limitaram ao grupo de pessoas e instituições abrangidas pela nova organização.

Ademais, esta instituição mantinha preocupações de ordem exclusivamente administrativa. A “permanência do caráter profissional dos três institutos reunidos e a ausência de um instituto de natureza diferente impediam tanto o desenvolvimento de ‘estudos desinteressados’ quanto a formação adequada de profissionais para o magistério” (NAGLE, 1976, p. 130).

Nessa perspectiva, nota-se que a concepção de Labouriau, ao defender a adoção dos cursos de vulgarização nas universidades, demonstra um anseio, mesmo que parcial, pela diversificação e democratização do conhecimento. Nesse sentido, ele afirmou que a universidade devia atuar, não somente no espírito dos alunos que frequentavam os cursos para a obtenção de diplomas profissionais, mas também no dos frequentadores dos cursos livres e conferências públicas, exercendo assim, uma ação mais generalizada sobre todos quantos sentissem o desejo de se instruírem, especialmente sobre os aspectos nacionais (ABE, INQUÉRITO, 1929). Conforme o intelectual: “foco de cultura e de brasilidade: eis o que devem ser as nossas universidades” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 9).

No que se refere à concepção de Labouriau sobre a relação entre educação e democracia, Carvalho (1998) afirma – apoiada na análise do artigo desse intelectual, publicado em maio de 1927, em *O Jornal* –, que o professor

[...] fazia da ‘educação’, proposta como prática organizadora do social, a condição necessária e suficiente da ‘democracia’ entendida como forma de vida, ‘vida organizada’ pelo influxo intelectual de ‘elites’ sobre o ‘povo’.

Concebendo 'democracia' como regime de governo no qual predomina a 'opinião pública' e não conhecendo 'opinião pública' senão como opinião orientada por elites intelectuais, Labouriau considerava que a 'educação', entendida genericamente como ação de 'conduzir', era uma prática organizadora do social que se concretizava pela influência intelectual de uma elite sobre o povo, constituindo uma 'opinião pública' e viabilizando, desta forma, a 'democracia' (CARVALHO, 1998, p. 83-84).

Nesse sentido, os cursos e conferências da Seção do Ensino Técnico e Superior da ABE, realizados nos anos de 1926 e 1927, foram relatados, conforme já vimos, de forma detalhada por Labouriau que, além da sua divulgação, informou que tais ações foram realizadas sem recurso material oficial, nem apoio financeiro (ABE, INQUÉRITO, 1929). Provavelmente, esta falta de recurso e apoio financeiro referia-se à ausência de subvenção, por parte dos poderes públicos, para a organização e realização dos cursos e conferências promovidos pela SETS da ABE.

Para delinear sua proposição para a universidade brasileira, Labouriau ratificou as conclusões da tese de Amoroso Costa, apresentada na I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba no ano de 1927, intitulada *As universidades e a pesquisa científica*. Nesse sentido, ele propôs:

- I - As faculdades de Ciências das universidades devem ter como finalidade, além do ensino de *ciência feita*, a formar pesquisadores, em todos os ramos dos conhecimentos humanos;
- II - Esses pesquisadores devem pertencer aos respectivos corpos docentes, mas com obrigações didáticas reduzidas, de modo a que estas não perturbem os seus trabalhos originais;
- III - Devem ser lhes assegurados os recursos materiais os mais amplos: - laboratórios para pesquisas biológicas e físico-químicas, observatórios astronômicos, seminários matemáticos, bibliotecas especializadas, facilidades bibliográficas, publicações periódicas para divulgação de seus trabalhos, aparelhamento para explorações geográficas e mineralógicas, biológicas, etnográficas;
- IV - Deve ser lhes assegurada uma remuneração suficiente para que eles dediquem todo o seu tempo a esses trabalhos (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 12).

Isso posto, Labouriau concluiu:

Somente com as diretrizes esquematicamente apontadas: organização moldável às várias condições dos nossos grandes centros; mais estreita prisão ao ensino dos alunos e professores; cursos livres de vulgarização e de alta cultura, paralelamente aos cursos técnicos seriados; pesquisa científica em todos os ramos do conhecimento humano; desenvolvimento da cultura artística, literária e filosófica – é que poderão merecer as nossas organizações universitárias o pomposo título que até hoje têm usado. Somente assim poderão preencher a sua alta finalidade com dinâmicos fatores de progresso que deve ser, e não burocráticos mecanismos emperrados (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 12-13).



Por sua vez, para o respondente do inquérito Alcides Bezerra<sup>49</sup>, “a universidade só merece esse nome quando é foco de cultura, isto é, quando espalha a ciência adquirida e cria ciência nova” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 107). Na mesma direção, ele afirmou que “a ciência *constituenda* é a verdadeira ciência, a *constituída* tende para a escolástica e a morte.” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 107). Pode-se afirmar que, para esse intelectual, a ciência com estudos contínuos e progressivos correspondia à ciência genuína; em oposição crítica estava a escolástica<sup>50</sup>, caracterizada como um tipo de filosofia estática que propendia à degradação e ao retrocesso. Nesse sentido, a atitude de seus difusores caracterizava-se pelo verbalismo, pela formalidade, pelo conformismo e pela autoridade intelectual.

Entrementes, ao referir-se à Universidade do Rio de Janeiro, Alcides Bezerra declarou: “Essa universidade que temos aí, formada pela reunião de três escolas superiores, não é propriamente uma universidade: falta-lhe muito, poderia dizer, falta-lhe quase tudo para tal” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 107).

A esse respeito, na concepção de Fernando de Azevedo, expressa no inquérito de OESP em 1926, aos cursos superiores de fins profissionais da universidade instituída, ainda que bem organizados, como a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina, faltavam-lhes *universalidade* e *profundidade* que, para ele, eram a essência dos cursos universitários. Nas palavras do intelectual: “não é na especialização profissional, ainda que elevada à perfeição técnica, mas, ao contrário, na universalidade, que se pode achar a certeza do progresso, tanto para o mundo em

---

<sup>49</sup> Alcides Bezerra (João Pessoa, PB, 1891 – Rio de Janeiro, 1938). Foi jornalista, crítico, historiador, folclorista, novelista e filósofo. Fez o Curso de Humanidades no Liceu Paraibano entre 1903 e 1907, matriculando-se em seguida na Faculdade de Direito do Recife, onde se bacharelou em 1911. Quando volta, ingressa na vida jornalística da Paraíba. Ingressou no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP) em 1914. Exerceu os seguintes cargos públicos: Procurador da República, Promotor Público adjunto da capital, Promotor Público de Catolé do Rocha, Inspetor Geral do Ensino, Secretário da Imprensa Oficial, Deputado Estadual na legislatura 1920-1923, e Diretor do Arquivo Nacional de 1922 até 1938, quando faleceu. Dedicou-se aos estudos e à pesquisa, intensificando a sua produção científica e literária. Presidiu a Academia Carioca de Letras e a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres; era membro dos Institutos Históricos de São Paulo, Pará e Ceará; da Sociedade Brasileira de Geografia, da Sociedade Brasileira de Filosofia e da Sociedade Capistrano de Abreu (IHGP, [20-?]). Disponível em: <[http://www.ihgp.net/luizhugo/alcides\\_bezerra.html](http://www.ihgp.net/luizhugo/alcides_bezerra.html)> Acesso em: 19/06/2020.

<sup>50</sup> A filosofia escolástica significava uma doutrina escolar que compreendia o método de pensamento crítico que se desenvolveu nas universidades da Europa do século IX ao século XVII. Nesse sentido, os métodos de aprendizagem das disciplinas estavam divididos em Trivium: gramática, retórica e dialética; Quadrivium: aritmética, geometria, astronomia e música, tendo Tomás de Aquino como seu principal filósofo. Contudo, no inquérito da ABE, a crítica ao conceito de escolástica era mais ampla, relacionava-se com o ensino predominantemente especulativo, abstrato, podendo ser, inclusive, positivista.

geral como para cada ciência em particular” (OESP, INQUÉRITO, 1926 apud ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 238).

Para Alcides Bezerra, mesmo diante de tais deficiências, seria injustiça negar a competência dos professores da universidade, visto que, na maioria, eram nomes que conquistaram a admiração e o respeito dos contemporâneos. Além disso, seria com esses mesmos profissionais que se contaria para a organização de uma universidade moderna, criadora e estimuladora da ciência (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Por sua vez, Luiz Frederico S. Carpenter<sup>51</sup> (ABE, INQUÉRITO, 1929) – com base nas discussões abordadas na sua tese apresentada no Congresso de Ensino Superior, em comemoração ao Centenário da Fundação dos Cursos Jurídicos no Brasil em agosto de 1927 e replicada em resposta ao inquérito da ABE –, afirmou, entre outros aspectos, que a orientação a que as universidades brasileiras deviam obedecer era a mesma à qual obedeciam as universidades dos Estados Unidos. Assim, o ensino superior por elas ministrado manteria o cunho profissional e, ao mesmo tempo, científico. Para o intelectual, a missão das universidades brasileiras devia ser a de entregar, todos os anos ao país, um exército de trabalhadores com sólida instrução superior, com uma especial capacidade de investigação científica e aplicação das ciências para formar trabalhadores “obreiros do progresso científico e da grandeza econômica do país” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 430).

Entendia-se que a universidade devia propiciar a formação científica sem descuidar da formação técnico-profissional. Conforme Nagle (1976), nesse contexto, o desejo de prosperidade nacional se traduziu na forma de preocupação com o ensino técnico-profissional. Acreditava-se que este seria capaz de formar a mão de obra nacional e fazer do povo brasileiro uma civilização eminentemente prática, como práticas eram as mais modernas civilizações do mundo contemporâneo. Estabeleceu-

---

<sup>51</sup> Luiz Frederico S. Carpenter (Nova Friburgo, RJ, 1876 – Rio de Janeiro, 1957). Advogado e professor. Completou seus estudos no Liceu Nacional de Friburgo em 1898. Começou a exercer o magistério aos 22 anos, no Rio de Janeiro, tornou-se catedrático de Direito Processual da então Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro. Licenciou-se na Ordem dos Advogados do Brasil em 1932. Em 1935, fundou a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, hoje Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da qual foi o primeiro diretor (até 1938) e catedrático de Direito Civil e cujo diretório acadêmico leva o seu nome até hoje. O Direito Penal Militar era sua especialidade. Ele foi o primeiro jurista a aplicar a supervisão sociológica ao Direito Militar. Foi membro efetivo do Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB); membro da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); sócio e ex-presidente da Associação Cristã de Moços (ACM); Membro da Comissão Legislativa do Governo Provisório; relator do projeto sobre a Lei de Minas. Colaborou no Livro do Centenário dos Cursos Jurídicos com o artigo intitulado *O Direito Processual* (1927). (SANGLARD, 1995). Disponível em: <[http://www.asbrap.org.br/documentos/revistas/rev2\\_art8.pdf](http://www.asbrap.org.br/documentos/revistas/rev2_art8.pdf)> Acesso em: 20/06/2020.

se, então, a relação entre a capacidade produtiva e a cultura técnica como instrumento que acionaria a riqueza da nação.

Nesse quadro, não se aceitava a ideia de que no Brasil existia grande quantidade de recursos naturais, enquanto no domínio econômico a situação era degradante, comparada ao progresso de outras nações. Afirmava-se que este atraso decorria de muitas condições, entre elas, a falta de aparelhamento de que o homem precisava para utilizar os recursos que a natureza lhe oferecia e as qualidades sociais que o indivíduo necessitava para atuar com eficiência na civilização contemporânea.

Para além dessas concepções presentes no ideário do Brasil dos anos de 1920, Amoroso Costa (ABE, INQUÉRITO, 1929) – principal defensor da pesquisa científica e autor das conclusões citadas acima por Labouriau – sem contestar a importância fundamental do ensino técnico, o qual, para ele, ainda se devia ampliar e aperfeiçoar, afirmou que a organização dos cursos superiores existentes até aquele momento era inteiramente utilitária, visando apenas à educação profissional. Em seu entendimento, essa orientação ocorrera, em grande parte, devido à opinião vulgar de que a ciência só vale pelas suas aplicações, pela maior soma de comodidades materiais que proporciona (ABE, INQUÉRITO, 1929). Era preciso, portanto, além do ensino técnico, estimular as ciências desinteressadas.

Naquela conjuntura, de acordo com Amoroso Costa:

[...] já há lugar para uma organização complementar destinada a desenvolver o gosto pelos estudos especulativos e, sobretudo, pela pesquisa original. A fundação de faculdades de Letras e Ciências, sem as quais uma universidade está longe de merecer esse nome, representa hoje uma necessidade inadiável se quisermos criar a verdadeira cultura superior (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 435).

Para o intelectual, o que constituía uma das finalidades do *organismo universitário* era o objetivo de “formar homens de ciência consagrados exclusivamente à pesquisa” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 435).

A concepção que se tinha entre a intelectualidade da SETS era a de que a organização do saber, tendo em vista as atividades práticas, não podia deixar de estar dentro dos planos universitários, nem tampouco deixar de visar às altas conquistas da inteligência, elaborando e difundindo as ciências.

No entendimento de Amoroso Costa, a reputação científica de um país se media exclusivamente pela sua contribuição para as pesquisas, de modo algum pelo trabalho utilitário (ABE, INQUÉRITO, 1929). Segundo esse intelectual,

[...] o que há de essencial na pesquisa científica é a inspiração idealista que ela é, eminentemente, apta a desenvolver. Mais do que descobridores, os que a ela se consagram são mestres de humanidade para os quais nada existe de comparável ao culto da verdade e da beleza. Amparar o seu esforço, pois, é preparar um mundo melhor (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 436).

Para Amoroso Costa, no Brasil, pouco se tinha feito até então em termos de pesquisa científica. Nesse sentido ele afirmou: “pode-se dizer que ainda estamos vivendo na idade heroica das ciências puras” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 436). Admitiu, ainda, ser verdade que nas ciências naturais já surgiam pesquisadores em número relativamente grande, com a obra do Museu Nacional e do laboratório dos irmãos Ozório de Almeida. Porém, no que se referia aos conhecimentos abstratos, a contribuição brasileira era, para ele, até aquele momento, quase nula (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Esta afirmação sobre a pequena contribuição brasileira ao campo dos conhecimentos abstratos corrobora o discurso dos intelectuais vinculados à SETS, especialmente Labouriau, reforçado pelas conferências locais, apresentadas na Escola Politécnica do Rio de Janeiro por Álvaro Ozório de Almeida, pela defesa e necessidade de criação de Faculdades Superiores de Ciências e Letras, sem as quais, conforme já citado, a universidade estaria longe de merecer esse nome.

Por sua vez, Fernando Magalhães<sup>52</sup> (ABE, INQUÉRITO, 1929), incisivo nas considerações a respeito da organização universitária brasileira, afirmou: “essa universidade, escondendo sob a pompa do título, uma fantasia inútil, é a nossa

---

<sup>52</sup> Fernando Magalhães (Rio de Janeiro, 1878 – Rio de Janeiro, 1944). Estudou no Colégio Pedro II, cujo curso completou em 1893. Formou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1899. Em 1900, foi nomeado professor interino de ginecologia e obstetrícia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e, no ano seguinte, ingressou, como membro titular, na Academia Nacional de Medicina. Nesse mesmo ano tornou-se livre-docente substituto de obstetrícia da faculdade onde já lecionava, função que desempenhou até 1915. Nos três anos seguintes exerceu o cargo de diretor da Maternidade do Rio de Janeiro e, em 1918, fundou o Hospital Pró-Matre, cuja direção ocuparia até 1944. Em 1919, foi eleito presidente da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, tendo sido reeleito em 1920, 1922, 1923 e 1928. Tornou-se professor catedrático de clínica obstétrica da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1922. Em julho de 1926, ingressou na Academia Brasileira de Letras, onde ocupou a cadeira 33. Nesse mesmo ano foi eleito presidente da Associação Brasileira de Educação para o biênio 1926-1927. Em novembro de 1927, junto com João Batista Luzardo, Adolfo Bergamini, Reinaldo Porchat e Guimarães Natal, fundou o Partido Democrático Nacional (PDN). Em 1929, foi eleito presidente da Academia Brasileira de Letras, cargo ao qual renunciou em 1932. (CPDOC/FGV, [20-?]). Disponível em: <<http://fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/fernando-augusto-ribeiro-magalhaes>> Acesso em: 20/06/2020.

universidade. Precisa ser extinta antes que a imitem, como é a tendência pelo Brasil” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 318). Ainda, conforme este intelectual:

[...] essas faculdades e escolas superiores, instáveis na organização e estéreis na produção, melhor fora fechá-las, proibindo que as multipliquem, sob a égide do ensino livre em satisfação de vaidades pretenciosas e pueris (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 318).

Para Fernando Magalhães (ABE, INQUÉRITO, 1929), não se tinha a pretensão de restaurar o velho molde universitário, mas construir uma universidade “capaz de criar a consciência nacional” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 318). Conforme o intelectual:

Por toda a parte a consciência nacional constrói e anima os centros universitários. No Brasil, em que a alma popular se transferiu inadvertida e insensivelmente do liberalismo de uma dinastia para o absolutismo crescente dos reis a prazo curto, à universidade compete o trabalho ciclópico de criar o cidadão (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 318-319).

Cabe ressaltar que Fernando Magalhães, como representante do grupo católico da ABE, valorizava especialmente a escola primária, profissional e secundária, não priorizando o ensino superior (CARVALHO, 1998). Nesse quadro, as virtudes da escola estavam associadas à possibilidade de ela desempenhar, com os recursos disponíveis pela moderna pedagogia, papel importante em um mundo que estaria a proclamar métodos de organização do trabalho como fator de prosperidade econômica, de aumento do rendimento humano, além de evitar os insucessos decorrentes de erro na escolha do ofício e guiar essa seleção por processos científicos.

No que se refere à efetivação da universidade idealizada, assim como para os organizadores do inquérito, para Fernando Magalhães esta não poderia ser realizada com poucas modificações, de forma rápida ou superficial. Nesse sentido, ele asseverou: “não se executará esta grande obra de um só golpe: a balbúrdia é certa. Também não será ela iniciada pela cúpula, agregando estabelecimentos de ensino superior com o selo universitário: o desmoronamento é inevitável” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 322). Para este intelectual, a execução da universidade brasileira não se daria de uma hora para outra, precisava-se cuidar, primeiramente do alicerce, organizar adequadamente o ensino primário e o secundário para se ter uma universidade bem estruturada.

Quanto à concepção da ABE com relação ao ensino secundário, de acordo com Carvalho (1998), esta parece ter-se articulado ao propósito de fazer com que esse ensino passasse a ser ponto terminal da carreira estudantil de boa parte dos alunos e, para tal, contribuíssem interesses de conter a demanda pelo ensino superior.

Para Fernando Magalhães, a universidade argentina servia de exemplo para a brasileira. Nesse sentido, conforme o intelectual, convinha adotar:

[...] a universidade popular para a instrução prática e especializada das classes trabalhadoras, com extensão universitária para difusão cultural e educação pós-escolar, com um Museu Social, a oficina investigadora dos problemas que atingem direta ou indiretamente o progresso da nação (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 322).

Com relação ao tipo de universidade, único ou diversificado mais adequado para o Brasil, Fernando Magalhães apresentou uma concepção diferente daquela apresentada pela SETS e aprovada pela ABE na II CNE, que recomendava a não fixação de tipo único para todo o país. Para ele, contrariamente à concepção da SETS:

[...] tudo tem que ser único e unificado. Qualquer intervenção elementar é impraticável entre unidades independentes, máxime a adição e a multiplicação. Só subtrair e dividir será possível pelo acordo dos emparceirados. Instrução e educação são símbolos de nacionalidade, como a bandeira e o idioma. Escola única, de qualquer grau que seja, apenas com a sua particularização (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 322).

Em contraste com a detalhada explicação sobre a razão pela qual se devia manter a universidade sob um tipo único, no que se refere à manutenção da sua particularização, Fernando Magalhães não deu nenhuma explicação. Por conseguinte, expressou o seu entendimento com relação à função da universidade:

A universidade provoca o interesse individual para subordiná-lo às necessidades coletivas. E como o governo não pode vir das massas desarmônicas nem se concentrar numa vontade insaciável, cabe à universidade preparar as classes dirigentes, os quadros nacionais, os sindicatos de administração repartindo a autoridade pelas competências agrupadas e responsáveis (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 322).

Salientou, ainda: “as elites de hoje, desarticuladas e disformes, preparam-se defeituosamente para o uso do poder, função tanto da autoridade como da obediência. A locução desregrou na presunção exclusiva do mando e poder mandar.” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 322). Para o intelectual, portanto, necessitava-se que o poder estadista restabelecesse a sua verdadeira significação, com a aptidão de executar e transmitir a obediência aos deveres e aos direitos comuns. Na sua concepção, esta

era a missão dos que defendiam o futuro do Brasil e da universidade descrita por ele como sendo “a escola dos homens de Estado” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 322).

Contudo, as concepções de que cabia à universidade preparar as *classes dirigentes* e a de que ela era a *escola dos homens de Estado*, já se constituíam como realidade naqueles dias. Essa universidade destinada às elites estava bem distante daquele ideal de universidade popular defendido anteriormente por Fernando Magalhães. Talvez, por esta mesma razão, ou seja, pela grande distância entre o real e o ideal de universidade brasileira, ele tenha afirmado que não se executaria a grande obra universitária de imediato e, se assim fosse, a desordem seria certa (ABE, INQUÉRITO, 1929).

A crítica aos governantes, a necessidade de uma reorganização da universidade brasileira e o entendimento de que esse não seria um processo rápido foi ponto pacífico, tanto para Fernando Magalhães como para a comissão organizadora do inquérito. Contudo, no que tange à escolha do tipo ideal de universidade brasileira, estabeleceu-se uma disputa. Fernando Magalhães não fundamentou sua resposta dentro da baliza da SETS, pois, em vez de universidades diversificadas, para ele precisava-se que ela fosse única. Para o intelectual católico, a diversidade em vez da padronização era incabível em um país que precisava constituir uma unidade nacional.

Por sua vez, Mendes Pimentel<sup>53</sup> (ABE, INQUÉRITO, 1929), reitor da Universidade de Minas Gerais (UMG), afirmou que naquela casa ninguém estava iludido de que o Estado de Minas já possuía uma universidade completa; pelo

---

<sup>53</sup> Francisco Mendes Pimentel (Rio de Janeiro, 1869 – Rio de Janeiro, 1957). Diplomou-se em 1889, na Faculdade de Direito de São Paulo, iniciou sua carreira como promotor público no município mineiro de Queluz. Em 1890 foi para Barbacena onde exerceu, ao lado da atividade jurídica, a atividade de professor de história no Ginásio Mineiro e de pedagogia na Escola Normal. Ingressou na política em 1894, quando se elegeu deputado estadual pelo Partido Republicano Mineiro (PRM), do qual foi um dos fundadores. No decorrer de seu mandato foi relator da Comissão de Instrução Pública e autor do projeto que reorganizou o ensino profissional em Minas Gerais. Em 1897 foi eleito deputado federal por Minas para a legislatura 1897-1899. Empossado em maio do mesmo ano, novamente se destacou nas discussões referentes à educação. Em 1898, entretanto, deixou a Câmara dos Deputados e afastou-se da política, declarando-se desiludido com os rumos que seu partido tomara. Ainda no decorrer de 1898 estabeleceu-se como advogado em Belo Horizonte e tornou-se professor de geografia no Ginásio Oficial. No ano seguinte foi nomeado professor substituto de direito criminal da Faculdade Livre de Direito. Promovido a catedrático em 1901, manteve-se responsável por essa disciplina por mais de duas décadas, tempo durante o qual também lecionou direito militar e regime penitenciário. Em 1907 atuou ativamente na criação do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais, do qual foi primeiro-secretário. Em agosto de 1909 foi escolhido vice-diretor da Faculdade Livre de Direito e dois anos depois tornou-se presidente da instituição, permanecendo no cargo por 19 anos. Em 1917 foi convidado a assumir o cargo de ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), mas recusou a proposta. Em setembro de 1927 tornou-se o primeiro reitor da Universidade de Minas Gerais, a atual UFMG. (PINHEIRO, [20-?]). Disponível em: < <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PIMENTEL,%20Francisco%20Mendes.pdf> > Acesso em: 21/07/2020.

contrário, todos sabiam que a eles cabia a honra e o sacrifício de serem os modestos iniciadores de uma obra que só se aperfeiçoaria ao longo do tempo.

Contudo, conforme Nagle (1976, p. 134), “a universidade brasileira, oficial, era a Universidade do Rio de Janeiro, o único padrão que serviu, ainda nessa fase, para organizar a Universidade de Minas Gerais.”

A Universidade do Rio de Janeiro, incompleta, alvo de críticas acentuadas, mesmo assim, servia de modelo para criação de outra instituição. Nesse sentido, pode-se verificar que o prognóstico de Magalhães, sobre as futuras universidades se estabelecerem seguindo o modelo de organização da Universidade do Rio de Janeiro, era uma realidade.

Ainda, segundo Mendes Pimentel (ABE, INQUÉRITO, 1929), a Universidade de Minas Gerais ansiava pela sua emancipação cultural e, por isso, a aspiração universitária persistia no espírito do povo mineiro, que estava decidido a fazer esta obra em benefício da coletividade nacional.

Na concepção do reitor da UMG, as dificuldades existiam para serem vencidas e o mérito não estava em “colher o fruto, mas em plantar e em cuidar da árvore” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 331). Em outras palavras, o mérito estava em instituir a universidade e proporcionar-lhe meios adequados para o seu crescimento, os benefícios à cultura e à sociedade brasileira seriam disfrutados no porvir.

Além disso, Mendes Pimentel, diferentemente da maioria dos intelectuais respondentes do inquérito, não criticou os governantes da União, mas elogiou os do estado de Minas Gerais, demonstrando a crença de que a mentalidade dos dirigentes da política do estado mineiro asseguraria a continuidade desse esforço (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Tinha-se a esperança de que, dali por diante, não existiria programa de governo, em Minas, que esquecesse o problema universitário (ABE, INQUÉRITO, 1929). Para tanto, ele proclamou:

[...] pretendemos fazer obra largamente humana, concorrendo com a nossa pequenina contribuição para o engrandecimento moral e material da humanidade; queremos ser gonfaloneiros da cruzada por um Brasil melhor e mais unido; não nos envergonharemos, antes nos orgulharemos, dos predicados e dos pequenos defeitos do provincialismo mineiro; empenhamo-nos ardorosamente, para que com a plena autonomia econômica,



administrativa, didática e disciplinar, possamos arrostar a responsabilidade da nossa tarefa (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 333).

Nessa perspectiva, Mendes Pimentel afirmou que tentariam

[...] refundir, para maior eficiência do ensino, o elenco e a atribuição das disciplinas universitárias; melhorar o quadro do professorado por processo que mais seguramente selecionem as competências; acudir, com um curso anexo à universidade, a atualidade calamitosa do ensino secundário (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 333).

Além disso, estavam empenhados em “formar, pela íntima aproximação de professores e alunos, a família universitária, resumo e síntese da família mineira e da comunhão brasileira” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 333). Fato que traduzia, segundo Mendes Pimentel, a “formação do espírito universitário dentro e fora da universidade.” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 334).

Em vista disso, o reitor afirmou que estava em transformação a confederação dos clubes acadêmicos em clube universitário, representativo da mocidade que frequentava as aulas. Os alunos que haviam terminado no ano anterior o regime universitário constituíram o ‘Grêmio dos Amigos da Universidade de Minas Gerais’, associação da que só podiam fazer parte os egressos dos bancos acadêmicos (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 334), e cujos objetivos, segundo seu Estatuto, eram:

[...] manter e prolongar a solidariedade universitária entre os moços que concluem o curso em institutos que compõem a UMG; zelar e velar pelo bem da instituição, defendendo-a sempre que se fizer necessário; estimular os docentes universitários no cumprimento de seus deveres criticando, com frequência e sem azedume, a organização e os progressos de ensino que necessitarem de aperfeiçoamento, estabelecendo prêmios e recompensas para os estudantes que mais se distinguirem em aperfeiçoamento; pleitear, quando oportuno, sua representação no Conselho Universitário para que mais proveitosamente possam os ex-alunos sugerir e defender as reformas que sua experiência houver indicado como convenientes no ensino superior (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 334-335).

Os integrantes desse grêmio reuniam-se em 7 de setembro, aniversário da universidade, na sede da UMG, em uma reunião qualificada como sendo uma “visita carinhosa ao lar acadêmico” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 335).

Assim, o *espírito universitário* da UMG congregava seus alunos egressos em torno da alma *mater*, da mãe que nutria de conhecimento os seus filhos, a qual fora, com zelo, defendida por seus ex-alunos congregados. A estrutura física da universidade foi representada como casa, como lar no qual os professores e os alunos formavam a família universitária e os integrantes do grêmio, seus amigos.

O reitor Mendes Pimentel (ABE, INQUÉRITO, 1929) ainda considerou ser necessário e de direito, pedir aos representantes da intelectualidade brasileira assistência e direcionamento, por meio de conselhos, para que os esforços que estavam despendendo não resultassem, porventura, em frustração ou resultados prejudiciais ao Brasil.

Deste modo, a emancipação cultural almejada pela universidade mineira e defendida no discurso de Mendes Pimentel, mesmo que representasse uma autonomia regional, foi apresentada pelo reitor como sendo uma obra em benefício da nação. Tinha-se a expectativa de que, com a plena autonomia da universidade se teria a possibilidade de contribuir mais eficazmente para o desenvolvimento moral, intelectual e econômico do Brasil e, ainda, para a unidade nacional, a qual era entendida, no âmbito do ensino universitário, como sendo construída pelo *espírito universitário* que unia professores, alunos, ex-alunos da universidade e os intelectuais brasileiros na luta pela melhoria do ensino superior.

#### 4.2 Propostas para a organização universitária

Os problemas na organização da universidade brasileira identificados pela ABE foram pautados, em grande medida, pela insuficiência do papel social e educacional da instituição, observada pelos intelectuais da SETS. Nesse sentido, foram apontadas soluções tidas como adequadas para que a universidade se constituísse como uma orientadora das ideias nacionalistas, das atividades profissionais e do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, despertasse nos alunos o gosto pelos estudos, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

Roquette Pinto defendeu, na sua tese da SETS, proposições voltadas para a correção nos modos de ser, pensar e agir do brasileiro, no sentido de corrigir sua indisciplina e elevar sua cultura, avivar o sentimento nacionalista e motivar os ideais liberais, entendidos como sendo característicos dos tempos modernos.

Para demonstrar o seu entendimento com relação aos motivos dos entraves históricos na organização da universidade no Brasil, Roquette Pinto (ABE, INQUÉRITO, 1929) afirmou que a primeira tentativa, no final do século XVIII, de organizar um centro de cultura superior nos moldes de Coimbra foi malograda. Conforme o intelectual, possivelmente a falta de alunos tenha sido a causa do seu

insucesso, se não fora pela indisciplina intelectual, que era, para ele, uma das características do brasileiro (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Segundo o diretor do Museu Nacional (ABE, INQUÉRITO, 1929), além da indisciplina, existiam outros motivos fundamentais que dificultavam, no Brasil, a vida das universidades:

O estudo desinteressado de Ciências, Letras ou Artes, por parte de um povo que ainda está, apesar das aparências, lutando valentemente para dominar o seu habitat, não pode deixar de ser precário. Viver primeiro... e filosofar depois – é uma lei natural (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 15).

Além disso, Roquette Pinto afirmou: “ninguém contesta que a vida seja difícil em todo o Brasil para o homem sem ambição de elementar conforto. Mas só esse dar-se por contente não é o tipo ideal de uma população dos nossos tempos.” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 15).

Nesse contexto, qual era a concepção que se tinha sobre o povo brasileiro? Pode-se depreendê-la pela avaliação da condição do homem em face da formação da nacionalidade. A ideia que se tinha, de acordo com o discurso de Belisário Penna na I CNE, realizada em Curitiba no ano de 1927, era a de que a nacionalidade só se firmava nos povos em que predominava a saúde biopsíquica, que resultava no trabalho inteligente e produtivo e, deste, provinham o bem-estar geral, a solidariedade e a moralidade (ABE, I CNE, 1927). Contudo, segundo Belisário Penna, este não era o caso do Brasil, onde

[...] o trabalho improdutivo, a miséria econômica, a falência financeira e, pior ainda, a do caráter são conseqüências inevitáveis da doença multiforme e generalizada, da ignorância e do vício do povo, inapto para cumprir a finalidade biológica do homem, para constituir uma mentalidade equilibrada e firmar a consciência nacional (ABE, I CNE, 1927, p. 31).

Posto isso, Roquette Pinto revelou seu entendimento sobre quem eram os indivíduos que mantinham a universidade: “Os filhos da gente rica mantêm a universidade, os moços pobres prendados aproveitam a construção e ela assim prospera” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 15). Em outros termos, os mantenedores da instituição eram os filhos das famílias pertencentes à elite econômica, enquanto aos *pobres prendados* – filhos estudiosos das famílias da camada popular – cabiam-lhes, provavelmente, os sobejos da sua construção.

Sabe-se que não era comum nos discursos intelectuais o estabelecimento da relação entre classe social e escolarização, porém, nas duas primeiras décadas do século XX, tornava-se visível essa associação. Afirmava-se que o objetivo da escola era a educação burguesa e que os que não aspiravam às profissões liberais, a grande maioria, estavam abandonados, recebendo uma educação que não lhes convinha. Nesse quadro existia a camada dos ricos, em pequeno número, misturados à classe média, pessoas bem-nascidas, com aspirações vaidosas; também os proletários, homens de ofício manual, que trabalhavam para não morrer de fome, em geral explorados e que constituíam a maioria; e por fim, o miserável, o marginalizado social, originado da decomposição de todas as camadas.

Isso posto, Roquette Pinto prosseguiu na sua tese afirmando que o real motivo dos jovens buscarem as universidades era a imediata vantagem que adquiriam ao obterem o diploma (ABE, INQUÉRITO, 1929). Tomando como exemplo os países europeus, ele afirmou: “Na Europa, uma credencial universitária é condição básica para os que desejam ganhar a vida exercendo ofícios intelectuais. De sorte que, não por amor à ciência pura ou às letras, mas por motivo de imediata vantagem” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 15).

Convém salientar que a grande importância que se dava aos diplomados era comum no Brasil desde as antigas profissões imperiais. De acordo com Carvalho (2007), os ofícios mais consolidados gozavam de maior prestígio social. Nesse quadro, buscou-se institucionalizar mecanismos de reconhecimento e legitimação de suas práticas, ensaiando-se certo ativismo, cujo desfecho desembocou

[...] no movimento credencialista conduzido por segmentos das antigas lideranças profissionais e engrossado, a partir dos anos de 1920, por uma nova geração de praticantes, oriunda das camadas médias urbanas, que se alinhou pela valorização do diploma como atestado real de perícia técnico-científica (COELHO, 1999 apud CARVALHO, 2007, p. 21).

Por conseguinte, Roquette Pinto (ABE, INQUÉRITO, 1929), representando a classe professoral, afirmou que, para esta, o Estado deveria se voltar para o lado da cultura espiritual. Ou seja, não bastava ensinar o povo a ler, visto que a utilização de todos os recursos do país dependia de um maior nível de cultura. Segundo o intelectual: “Parece-nos que haverá no Brasil mais justiça, mais disciplina, mais riqueza, mais força quando organizarmos seriamente os nossos ginásios, onde se

lucram os alicerces do saber e as nossas universidades onde se deverão apurar as nossas melhores inteligências” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 16).

Quanto à solução dos problemas educacionais, Roquette Pinto afirmou:

O Estado pode, desde já, promover a solução do problema universitário sem grandes encargos novos, aproveitando os elementos existentes e provendo a sua articulação. Mas será um erro forjar de uma peça inteiriça um modelo universitário e impô-lo ao país todo (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 16).

Revela-se aqui, a convergência das ideias de Roquette Pinto e Labouriau: a elaboração de um programa universitário específico para as diferentes regiões do Brasil aproveitando os elementos peculiares de cada uma delas.

Para Roquette Pinto, podiam ser projetadas, a título de simples indicação, universidades nas seguintes capitais: Belém, Recife, Bahia, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba e Porto Alegre. Contudo, apenas o Rio de Janeiro e São Paulo poderiam, sem dificuldades, instituir universidades de tipo completo, enquanto nas outras ficaria esboçado o ensino universitário (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Além disso, o intelectual destacou a importância da manutenção dos institutos de pesquisa científica:

Convém deixar bem claro desde já, por via das dúvidas, que os institutos essencialmente consagrados à pesquisa científica superior, tais como o Museu Nacional, no Rio de Janeiro, o Instituto Butantã, em S. Paulo, e outros chamados a fazer parte do complexo universitário não deverão, em hipótese alguma, prejudicar a sua elevada finalidade, transformando-se em simples escola das chamadas superiores do tipo corrente. Eles poderão dar às universidades algo de mais valioso (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 17).

Sendo assim, à universidade representada por Roquette Pinto como casa de ensino, cabia, antes de tudo, o aperfeiçoamento e a especialização dos mestres. Para ele, “sem perder absolutamente o seu caráter, estes (professores) preencherão desta arte as funções novas que lhes pedem, uma vez dotados dos novos órgãos necessários” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 17).

Em outros termos, com as contribuições dos institutos de pesquisa científica, os professores universitários obteriam conhecimentos necessários para completarem as funções emergentes da universidade moderna, visto que, naquele contexto, o entendimento que se tinha se expressa na seguinte afirmação: “A prática, a disciplina mental, a ordem, a capacidade de criação científica ainda estão muito pouco nos

hábitos dos jovens estudantes, para não dizer dos professores (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 375).

Se oportunizados o aperfeiçoamento e a especialização científica dos professores pelos institutos científicos consagrados, estes, conforme Roquette Pinto,

[...] virão permitir a organização no Brasil de universidades reais, não deixarão eles de cumprir simultaneamente a missão importantíssima que têm as casas de grande ensino generalizado, verdadeiras *universidades populares onde, como nas norte-americanas, haverá cursos livres de tudo, para todos* (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 18).

Para o médico mineiro, o intercâmbio periódico de professores e a unidade dos programas, sem prejuízo das adaptações regionais, seriam fatores de alta relevância para o futuro do país. Desta forma, o movimento universitário se tornaria, a um só tempo, “o propulsor da alta cultura nacional e suave disciplinador dos nossos filhos” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 17).

Pode-se observar, aqui, uma dupla função atribuída ao movimento universitário: por um lado, este seria o impulsionador da *alta cultura nacional*; por outro, constituir-se-ia como disciplinador do povo brasileiro. Uma verdadeira *universidade popular*, mantida pela *gente rica*, na qual os *cursos livres de tudo para todos*, seriam, possivelmente, os disciplinadores dos trabalhadores brasileiros, enquanto, ao seleto grupo da elite, cabia a *alta cultura*.

Para Azevedo Sodré<sup>54</sup> (ABE, INQUÉRITO, 1929), com o passar dos séculos, para acompanharem o desenvolvimento dos conhecimentos humanos e se amoldarem à índole de cada povo, para se adaptarem à influência dos governos, às

<sup>54</sup> Azevedo Sodré (Maricá (RJ), 1864 - Petrópolis (RJ), 1929). Em 1880, ingressou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Formou-se em 1885 e no ano seguinte passou a trabalhar no Hospital da Beneficência Portuguesa. Em 1887, tornou-se médico-adjunto do Hospital da Misericórdia, preparador da cadeira de terapêutica da Faculdade de Medicina, e foi um dos fundadores, além de redator-chefe, de O Brasil-Médico, revista semanal de medicina e cirurgia. Em 1891, foi professor substituto da 4ª Seção da Faculdade de Medicina, e no ano seguinte assumiu o posto de secretário do Instituto Sanitário Federal. Em 1893, tornou-se vice-presidente da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e em 1894 conquistou a cátedra de patologia interna da Faculdade de Medicina, além de assumir a chefia da Comissão Sanitária Federal. Em 1895, tornou-se professor de medicina pública da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro. Em 1898, tornou-se médico efetivo do Hospital da Misericórdia e membro titular da Academia Nacional de Medicina. Em 1902, foi comissionado pelo governo brasileiro para estudar a organização do ensino superior na Europa e, no ano seguinte, foi encarregado de formular um plano para a reorganização do ensino universitário. Em 1904, foi um dos representantes brasileiros no II Congresso Médico Latino-Americano, realizado em Buenos Aires. Em 1911, foi eleito diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, posto que ocupou até 1912. Já em 1915, tornou-se diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, durante a administração do prefeito Rivadavia Correia (1914-1916). Na sucessão deste último, foi nomeado pelo presidente da República Venceslau Brás (1914-1918) prefeito do Distrito Federal. Em 1918, foi eleito deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro e reeleito para a legislatura seguinte, exerceu o mandato até 1923 (SILVA, [20-?]). Disponível em: < <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SODR%C3%89,%20Azevedo.pdf> > Acesso em: 20/06/2020.

vicissitudes das revoluções, das guerras e das lutas religiosas, as universidades tiveram que experimentar grandes modificações, segundo os seus países. Por esse motivo, naquele contexto não existia “uma organização unívoca e idêntica, para todas as universidades” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 72). Para ele, o principal objetivo das universidades deveria ser o preparo para o exercício profissional, sem prejuízo da alta cultura e da pesquisa científica. À vista disso, ele afirmou:

Vejo mesmo mais inconvenientes do que vantagens nesta acentuada tendência que se nota hoje nas faculdades e escolas superiores para sacrificar, em parte, o ensino prático relativo ao exercício da profissão, com a preocupação de exigências técnicas e de uma prática mais científica do que profissional. Penso ainda que a universidade moderna não pode ficar adstrita às suas faculdades tradicionais, limitando-se ao preparo para o exercício das profissões liberais, privilegiadas pelo Estado. Além destas, outras existem que, para serem devidamente exercidas, requerem uma base científica, conhecimentos técnicos especiais, que poderiam e deveriam ser ministrados pela universidade. O número delas tende a aumentar no seio da sociedade democrática contemporânea, já que conseguiu a igualdade dos direitos e aspira a igualdade das vantagens (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 89).

Nota-se que, para Azevedo Sodré, não era de todo importante a abordagem científica nos cursos superiores de caráter técnico nas faculdades, podendo estes serem mantidos no domínio prático. Porém, na universidade moderna, para além destes, dever-se-iam instaurar outros cursos que necessitavam estudos científicos aliados ao conhecimento técnico.

No que se refere ao desempenho da função social da universidade, segundo o intelectual (ABE, INQUÉRITO, 1929), esta não podia deixar de acolher e preparar todos aqueles que tivessem escolhido uma profissão, cujo exercício dependesse de conhecimentos técnicos especiais. Ademais, a instituição devia “multiplicar os diplomas, certificados, títulos em geral, inclusive os de bacharel e doutor” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 90). Nessa perspectiva, “os americanos tiveram em tempo, uma visão clara do assunto, prevendo o termo de uma evolução que se deveria operar” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 92). A este respeito, o intelectual afirmou:

Em 1865, Ezra Cornell fundou em Ithaca, estado de Nova York, nos Estados Unidos, uma universidade que tomou o seu nome e é hoje uma das mais importantes dos Estados Unidos. Esta universidade conserva como divisa o seguinte conceito emitido pelo seu fundador: - ‘minha intenção é fundar um instituto no qual qualquer homem possa instruir-se sobre o assunto que lhe interessar’. A partir dessa época acentuou-se o grande surto do progresso e crescimento das universidades americanas semioficiais e livres pela justaposição aos *colleges* de várias escolas técnicas, destinadas ao preparo para o exercício não só das profissões chamadas liberais, mas ainda das industriais, agrícolas e comerciais. Era pensamento dominante em toda a

união americana que a universidade deveria formar a elite, os *leaders* em todos os ramos da atividade social (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 90).

Para Azevedo Sodré, era impossível dizer qual o melhor sistema de organização interna das universidades, pois o que convinha a uma podia ser completamente inadaptável a outra. Ademais, para ele era sabido que nos países civilizados as universidades não ofereciam organização uniforme, constituíam tipos que variavam de um país para outro, e, não raro, no mesmo país (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 92).

Entre as circunstâncias que mais influenciavam na organização desse tipo variado de universidade, o intelectual destacou dois fatores: as fontes de onde procediam os seus recursos financeiros e, o principal deles, o objetivo que a universidade tinha em vista (ABE, INQUÉRITO, 1929). Sem citar, especificamente, o caso do Brasil, o autor declarou:

Para um determinado tipo de universidade será melhor o sistema de organização interna que mais facilmente lhe permita realizar os seus principais objetivos, que a ponha em contato com a sociedade, e respeite, tanto quanto possível, tradições e costumes radicados no meio em que ela funciona (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 92).

Quanto à organização de uma universidade moderna, Azevedo Sodré destacou que não se deveria perder de vista a função social que ela exercia, e que dia a dia crescia de importância com o progresso da democracia (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Sobre o tipo de universidade a ser adotado, também deu o seu parecer. Para ele, nenhum tipo ou modelo existente podia ser adotado no Brasil sem inconvenientes sérios. Era necessário organizar um tipo novo, apenas com o aproveitamento de elementos fornecidos por outros tipos, tendo em vista as condições do meio e do estado de civilização da sociedade brasileira (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 93).

Na concepção de Azevedo Sodré (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 93), a universidade brasileira deveria ser semioficial, dispor de autonomia didática e disciplinar tão completa quanto possível e de uma relativa autonomia administrativa. Precisava, ainda, de subvenções concedidas pelos poderes públicos, da renda de um patrimônio e de uma contribuição moderada, fornecida pelos alunos.

Com relação ao objetivo principal da educação universitária, destacou o ensino profissional. Este era necessário para que se pudesse educar e preparar os alunos



para as profissões, cujo exercício exigia, além de tirocínio prático, conhecimentos científicos especiais (ABE, INQUÉRITO, 1929). Esta educação devia “abranger várias escolas técnicas, podendo no começo ser incompleta e ir crescendo, por epigênese, com a criação ou incorporação de novos cursos ou escolas” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 93). Além desses objetivos, ela devia “visar igualmente o ensino dos ramos mais elevados do saber humano e a organização da pesquisa original, em ordem a contribuir para o progresso da ciência” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 93). Para tanto, a universidade precisava dispor de institutos e laboratórios bem aparelhados, manter ao lado das faculdades e escolas profissionais, uma faculdade de Letras e outra de Ciências e altos estudos conferindo diplomas (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Percebe-se que a concepção de Azevedo Sodré se somava à tese sobre a necessidade de criar faculdades de Ciências e Letras, reiteradamente defendida por Labouriau, A. Ozório de Almeida e Amoroso Costa. Contudo, Azevedo Sodré acrescentou a essa concepção que, além da criação, necessitava-se da gratuidade nos cursos dessas faculdades (ABE, INQUÉRITO, 1929). Ademais, para a organização da universidade brasileira deveria ser facilitada a aproximação e o convívio dos alunos das diversas faculdades e escolas e promovida a união e a solidariedade dos estudantes de diversos cursos, despertando em todos eles o *espírito universitário*, que nunca existira no Brasil. Portanto, todo o ensino superior do país precisava ser reorganizado sob a forma universitária.

Por fim, Azevedo Sodré asseverou:

Desde que a universidade brasileira pode ser incompleta e iniciou-se com duas ou mais faculdades ou escolas, crescendo mais tarde com os recursos de que vier a dispor, não há razão para que se não funde desde já, pelo menos, 11 universidades no Brasil, localizadas no Pará, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, S. Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Mato Grosso (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 95).

Observa-se que o intelectual foi veemente na afirmação da sua concepção: já que a universidade, mesmo que inacabada, formada pela junção de apenas três faculdades, foi instituída por decreto do Governo Federal – no caso, a Universidade do Rio de Janeiro –, outros estados, sob circunstâncias similares, poderiam elevar suas instituições superiores à categoria de universidade.

Sobre esse entendimento, Roquette Pinto seguiu a mesma linha de raciocínio, porém, com ressalvas. Como já mencionado, para ele a universidade poderia ser

projetada, a título de simples indicação, nos estados citados por Azevedo Sodré, sem incluir o Maranhão e o Ceará, destacando que apenas o Rio de Janeiro e São Paulo poderiam instituir universidade de tipo completo, enquanto as outras seriam apenas um esboço de projetos que, no futuro, deveriam adquirir a forma, os atributos e os recursos para se constituírem em universidades.

Cabe destacar aqui o que vigorava no Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, outorgado pelo presidente da República, João Luiz Alves, que designava, no art. 260, que poderiam ser criadas, nos mesmos termos da do Rio de Janeiro, outras universidades, nos estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. O seu parágrafo primeiro estabelecia que, para este fim, precederia à criação, por decreto do Poder Executivo, a prova de que a soma dos patrimônios – em edifícios e instalações da faculdade, que constituíssem a Universidade –, fosse de 3.000.000\$, no mínimo (BRASIL, DECRETO 16.782-A, 13/01/1925).

Este decreto determinou ainda, nos parágrafos subsequentes, que tal criação dependia de acordo com os governos dos estados, a fim de que estas instituições concorressem com um patrimônio em títulos da dívida pública, cuja renda destinada ao custeio das diferentes faculdades, dispensasse a subvenção da União para com as faculdades. Também seriam oficializadas, uma vez criada a universidade, as faculdades equiparadas que dela viessem a fazer parte (BRASIL, DECRETO 16.782-A, 13/01/1925).

Na concepção de João R. de Macedo Filho<sup>55</sup>, representante do Paraná no inquérito da ABE, havia mais de um século que ocorriam tentativas de projetos, de estudos e regulamentos de ensino no Brasil, sem que houvesse ocorrido a implantação do regime universitário. Isso não se dera por falta de sugestões

---

<sup>55</sup> João Ribeiro de Macedo Filho (Campo Largo (PR), 1883 – Curitiba (PR), 1949). Foi advogado, professor e homem público, um dos fundadores da Universidade do Paraná e seu segundo reitor. Lutou pela federalização da Universidade. Foi o sétimo filho do coronel João Ribeiro de Macedo e Anna Maria de Azevedo Macedo. Em 1904, matriculou-se na Faculdade de Direito de São Paulo, onde recebeu o grau de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Em 1908, voltou ao Paraná, foi nomeado Delegado de Polícia da Capital. Exonerando-se, se dedicou à carreira da advocacia. Ocupou a cadeira de Direito Comercial da Faculdade de Direito. Foi um dos idealistas que, por aquela época, acreditou na vitória do ensino superior no Paraná. Com a conquista do reconhecimento da Universidade do Paraná pelo Governo Federal, foi o orador oficial da Sessão Solene em que se festejou tal triunfo. Em 1922, escreveu uma memória sobre a capacidade das nossas escolas superiores para serem novamente reunidas em Universidade, pelos moldes da do Rio de Janeiro. Esse trabalho serviu de base ao projeto apresentado na Câmara, pela representação paranaense. Representou a Faculdade de Direito no Congresso de Ensino Superior, ali defendeu a tese do ensino universitário. Exerceu ainda em vários períodos o cargo de Auditor da Justiça Militar. Morreu em 04 de agosto de 1949, quando ocupava o cargo de reitor da Universidade do Paraná (MARTINEZ FILHO, [20-?]). Disponível em: < <http://pagfam.geneall.net/3935/familias.php?id=4055> > Acesso em: 25/03/2020.

magníficas, nem de abnegados batalhadores, nem de vontades, mas pelo preconceito (ABE, INQUÉRITO, 1929). Para esse intelectual, este era o grande empecilho para a realização da verdadeira universidade: o preconceito gerado pela ausência de grandes recursos financeiros.

Para Macedo Filho (ABE, INQUÉRITO, 1929), até mesmo os brilhantes espíritos – como o de João Monteiro, insigne mestre da Faculdade de Direito de São Paulo –, embora apologistas do regime universitário, haviam cometido o grande mal de se insurgir contra a criação de universidades no Brasil, apenas porque as condições financeiras não lhes eram suficientes. Em toda ocasião em que essa grande questão empolgou os espíritos dos homens de governo, não houvera discrepância quanto à excelência do regime universitário, apenas a falta de oportunidade política era o ponto de discórdia e constituía o maior embaraço para a resolução do assunto. Porém, todas as vezes que surgia tal assunto, quer no Império, quer na República, este era adiado *sine die*, sem uma data futura.

Do contrário, se tal regime se tivesse concretizado, no progresso das ciências e no revigoração do espírito de brasilidade, seus frutos já se teriam produzido. Para Macedo Filho, dolorosa era a compreensão do poder absoluto do ouro, e infeliz era a “ausência de ânimo para suprir, pela vontade denodada, o que pudesse faltar em material de construção” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 379). Em outros termos, era lamentável a confiança no poder absoluto dos altos recursos financeiros e frustrante a falta de ânimo para compensar, pelo engajamento corajoso, o que pudesse faltar em recursos financeiros.

Nesse sentido, ele afirmou:

[...] os edifícios morais, como os de que se trata, são alicerçados, não em concreto armado, de granito e cimento, mas em espíritos de iniciativa, em vontades férreas, em patriotismo alcandorado, que têm a fortaleza das ideias sãs que sobrevivem às gerações e só morrem com a própria nacionalidade (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 379).

Macedo Filho ainda apresentou as iniciativas dos intelectuais engajados na construção da Universidade do Paraná, os quais, na sua concepção, podiam servir de modelo e exemplo para o governo federal, pelo esforço produzido para manter a instituição em pleno funcionamento, mesmo em meio às diversas dificuldades, entre elas, a financeira. Nas suas palavras:

No Paraná, em miniatura embora, temos exemplo vivo do que é uma ideia servida por vontades fortes de brasileiros conscientes. A Universidade do Paraná é desses edifícios morais, que foram construídos apenas sobre vontades e patriotismo e ele aí está a desafiar a ação dos tempos, como ideia vencedora e imortal. Centro pequeníssimo, em 1912, pobre. Estado de poucos recursos, foi acolhida com fundadas desconfianças a ideia utópica, como era crença geral, da criação de uma universidade. Os lutadores, ousados e valorosos, que se jogaram a essa cruzada, não dispunham de um ceíl, nem eram patrocinados por quaisquer fundações ou pelos Poderes Públicos. E foram, e batalharam e resistiram às maiores vicissitudes e triunfaram com glória imorredoura. Por que só confiar no poder material, imediatamente disponível, e mais do que isso, só confiar na ação do Estado para a elevação de empreendimentos grandiosos como esses que devem interessar fatalmente a todos os brasileiros? E, se assim vemos triunfar, no mais novo Estado da República, por iniciativa particular, um empreendimento notável, como pensar-se que o Governo da União não poderia criar uma instituição pelos moldes das mais adiantadas Universidades do mundo? (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 379-380).

Para o intelectual paranaense, no que se refere ao *espírito universitário*, tema que, segundo o intelectual, vinha sendo discutido desde a Primeira Conferência Nacional de Educação realizada em 1927, era evidente que, no Brasil, ainda não se possuía tal elevação nacional, visto que era na própria universidade que se criava o espírito universitário (ABE, INQUÉRITO, 1929). Nesse sentido, ele questionou: “Pretende-se criar espírito universitário em escolas isoladas? Não é isto puramente irrealizável?” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 380).

Ainda, segundo Macedo Filho (ABE, INQUÉRITO, 1929), o espírito universitário não surgia apenas da união e solidariedade dos estudantes. Mais do que isso, nascia da união dos estudantes de todas as escolas superiores; do convívio destes na cultura das ciências diversas, estabelecendo-se constante colaboração para o seu aperfeiçoamento; do convívio diário dos professores; das pesquisas aprofundadas no mesmo ambiente; do auxílio mútuo dos professores e estudantes; do comungar das ideias liberais e de todas aquelas que interessam à sociedade; da defesa coletiva dos princípios sãos e verdadeiros no campo do civismo e dos interesses da nação; e da convergência de ideias para a grandeza nacional. Estes eram os quesitos para o seu surgimento.

Com relação ao tipo de universidade a ser adotado, Macedo Filho, em referência ao estado do Paraná, afirmou: “Não somos partidários de um tipo único de Universidade no Brasil, moldando-se pelos rígidos artigos de um só regulamento, com uma só disposição de matérias, com um só programa e com uma só e mesma

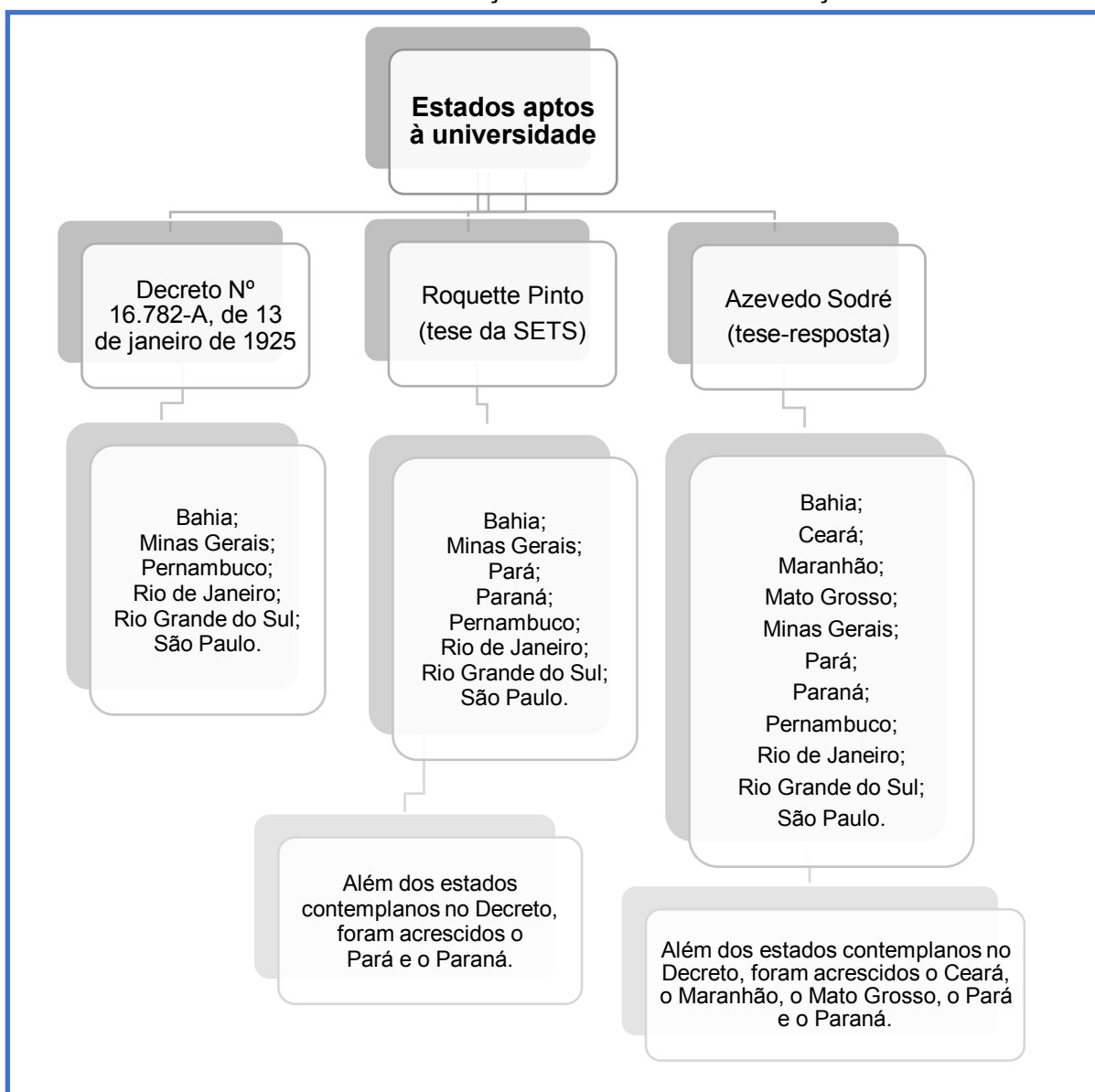
orientação” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 383). Na sua concepção, a ciência necessitava ser livre para que pudesse progredir. Portanto, era preciso

[...] dar liberdade aos institutos de ensino na escolha e disposição das disciplinas, no votar os seus estatutos e regulamentos, e aos professores, nos seus métodos de estudo e ensino; nas suas pesquisas científicas; nos seus programas e nos princípios que defendem, isto é, o maior e mais relevante serviço que se pode prestar ao país para o seu rápido desenvolvimento no campo das ciências em geral (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 383).

Para Macedo Filho (ABE, INQUÉRITO, 1929), era um erro circunscrever a ação dos estabelecimentos de ensino superior determinando-lhes, obrigatoriamente, moldarem-se por um instituto oficial ou oficializado. Principalmente no Brasil onde – pela vastidão do seu território, diversidade de climas, de culturas, de produtos da natureza, pela variedade de costumes e de meios de vida da sua população – não se podia enquadrar os estabelecimentos de ensino em um tipo único, nascido dos severos artigos de uma lei, cuja elaboração não atendia, em geral, aos fatores diversos de cada região, para que houvesse eficiência na cultura intelectual e no progresso científico. Contudo, essa liberdade (de se poder ter diferentes tipos de universidade), não pressupunha uma liberdade sem limites. Ao Governo Federal cabia velar pela felicidade dos brasileiros e, assim, fiscalizar, de forma rigorosa, o ensino superior das universidades.

Para Labouriau, Roquette Pinto, Azevedo Sodré, assim como para Macedo Filho, a universidade no Brasil devia adotar programas diversificados, não um tipo único para os diferentes estados; o que convinha era a especificidade local da universidade, de acordo com as necessidades e objetivos de cada estado.

FIGURA 13 – ESTADOS DA FEDERAÇÃO APTOS À ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA



FONTE: Figura construída pela autora a partir das fontes do inquérito da ABE, 1929.

Observa-se que a crítica à forma como foi organizada a Universidade do Rio de Janeiro – pela justaposição de três faculdades – indicava a urgente necessidade de uma reorganização. O modo como ela se encontrava não correspondia à universidade idealizada pela intelectualidade da SETS da ABE e, ainda, abria precedente – como sinalizou o Decreto de 1925, defendido por Roquette Pinto e Azevedo Sodré – para a criação de outras universidades nos mesmos moldes da primeira. Contudo, antes de que o modelo de organização se multiplicasse, precisava-se corrigir suas deficiências.

A crítica de Fernando Magalhães à expansão do modelo de organização da Universidade do Rio de Janeiro, delineada no capítulo anterior, quando ele afirmou que esta universidade *precisa ser extinta antes que a imitem*, parece ter tido pouca potência naquele momento, visto que a Universidade de Minas Gerais seguiu os mesmos moldes da carioca. Sendo assim, precisava-se, decerto, corrigir as deficiências da universidade, mas, para isso, uma reforma na legislação seria necessária. Foi em torno dessa reforma e das conseqüentes providências para a organização do regime universitário no Brasil que o grupo da SETS se engajou nos anos finais da década de 1920, a partir da sistematização das suas proposições com o objetivo de convencer o Estado e a nação.

#### 4. 3 Foco de brasilidade: educar para nacionalizar a cultura

Em 1928, ano em que foi produzido o inquérito da ABE, como já se sabe, eram duas as universidades existentes: a primeira, a Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo governo federal em 1920, e a segunda, a Universidade de Minas Gerais, criada pelo estado de Minas em 1927. Esta última, em grande medida, pautou-se pelo modelo e orientação da primeira.

Foi nesse quadro que Vicente Licínio Cardoso, como membro da Comissão Organizadora do inquérito, defendeu na sua tese da SETS uma concepção de universidade que ele acreditava ser capaz de despertar a consciência da nacionalidade na comunidade acadêmica, bem como na sociedade brasileira. Entretanto, para ele, naqueles dias, a universidade brasileira, tal como estava organizada, não correspondia verdadeiramente a uma universidade. Esse intelectual, engenheiro por formação, iniciou sua proposição com a seguinte epígrafe:

A universidade brasileira, tal qual a concebem as consciências políticas eminentemente brasílicas, isto é, a usina mental onde pudessem ser pensados e postos em equação os problemas magnos da nacionalidade, continua, apesar da fertilidade das reformas, a ser, em sua inexistência, o expoente máximo da bastardia espiritual da cultura de nossas elites (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 19).

Para Vicente Licínio Cardoso, a peça fundamental para a construção e desenvolvimento da educação e das universidades era o professor. Para ele, os professores, conforme entendiam os gregos, eram os formadores de almas (ABE, INQUÉRITO, 1929). Nas suas palavras,

[...] os professores universitários deveriam ser, muito especialmente, professores de brasilidade, formadores, em suma, da consciência brasílica da própria mocidade. Acredito, de fato, dever primacial do professor - raramente até agora seguido - fazer o aluno, além das disciplinas profissionais de seu curso, habilitar-se desde cedo a 'pensar o Brasil', fórmula essa de tudo expressiva com que a geração atual sintetizou a necessidade do equacionamento passado e futuro, dos complexos problemas brasileiros (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 19).

Pode-se observar que tal concepção delegava aos professores catedráticos, além de ministrar as suas respectivas disciplinas, a responsabilidade de despertar nos alunos o sentimento patriótico, através do ensino de conteúdos referentes aos problemas do Brasil.

Com relação à formação dessa consciência brasileira, no sentido de suscitar sentimentos de nacionalidade e patriotismo, Hoeller (2014) afirma que, no Brasil da década de 1920, o projeto de nação que se devia constituir estava composto por aspectos que envolviam: defender o uso da língua nacional; cultivar o desejo de pertencimento à nação brasileira; o amor à pátria; a valorização da cultura.

Para Vicente Licínio Cardoso (ABE, INQUÉRITO, 1929), depois das tentativas malogradas de criação da universidade brasileira, teria chegado o momento, o tempo da colheita semeada há meio século. Para ele, realizada essa obra, o Brasil seguiria o exemplo de outros povos cultos e sadios, para os quais as universidades eram, essencialmente, "grandes templos cívicos da pátria" (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 19).

Além disso, para ele, foi por consequência da renovação das mentalidades da sociedade brasileira que um surto de institutos de engenharia, escolas agrícolas, cursos comerciais e faculdades ocorreu durante as primeiras décadas republicanas (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Os institutos de ensino superior, estabelecidos até então no país, não eram compreendidos por Vicente Licínio Cardoso como sendo universidades, porém estes, bem ou mal organizados, tinham "sem dúvida representado, embora silenciosamente, funções de todo benéficas" (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 22-23). Para ele, a esses institutos estava reservado

[...] não mais campanhas de demolição de direitos abusivos ou de aristocracias exóticas, mas essencialmente, honestamente e intrinsecamente, programas de construção, planos amplos e seguros de formação de consciências brasileiras. Quando as nossas elites sentirem em plenitude as responsabilidades de nossos destinos históricos, estará formada a consciência do Brasil (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 23).



Cabe salientar que, nesse período, a discussão sobre a criação da universidade brasileira se apresentou de maneira intensa, com tendência a radicalizar-se em diversos modelos (ou tipos), que serviriam para angariar adeptos entre os intelectuais e homens públicos da época. Tais ideias ganharam corpo quando, com a difusão das ideias liberais, o regime existente passou a ser gradativamente abalado. O ideário republicano, à medida que somava adeptos, provocava entre seus representantes preocupações com o novo quadro da elite dirigente.

Talvez por isso, o prognóstico de Vicente Licínio Cardoso mostrou-se de forma tão otimista. Para ele, já era chegado o tempo em que se congregariam as tímidas forças das faculdades oficiais ou livres, unidas em uma resultante definitivamente orientada pela nacionalização da cultura: nacionalização mais eficiente do espírito dos estudantes, dos programas de estudo e, ainda, dos próprios professores universitários (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Nessa perspectiva, estudantes, programas e professores atuariam juntos nas futuras universidades em prol da nacionalização da cultura, cabendo, porém, à elite política assumir a sua parcela de responsabilidade na formação da consciência nacional. Enquanto não se alcançasse tal compreensão política, a fusão das consciências individuais até poderia dar início à eclosão da consciência da própria nacionalidade. Contudo, essa lucidez dos indivíduos não envolvia todos os brasileiros, mas sim a elite intelectual, engajada na causa educacional superior.

Coryntho da Fonseca<sup>56</sup> também abordou na sua tese a questão do foco de brasilidade. Para ele, pela análise da porcentagem de analfabetos que se tinha no Brasil, não parecia haver um problema universitário a ser resolvido preferencialmente. Para expressar suas ideias, usou, por vezes, uma linguagem metafórica, com analogia à construção civil. Conforme o intelectual: “Na construção do edifício social brasileiro, ainda que se queiram apenas pedreiros que sobreponham tijolos para a elevação das paredes mestras, os decoradores para o acabamento virão depois” (ABE,

---

<sup>56</sup> Coryntho da Fonseca nasceu no Rio de Janeiro, em 1882. Aos dezessete anos iniciou sua vida literária com uma série de crônicas; trabalhou junto a diversos jornais (Jornal do Comércio, Gazeta de Notícias, Correio da Manhã, Jornal do Brasil, Correio Paulistano, Lavoura e Comércio). Iniciou sua carreira no magistério no Colégio Pedro II, foi professor da Escola 15 de Novembro e diretor da Escola Profissional Sousa Aguiar. Fundou a “Bolsa Escolar Irineu Marinho” (nos auspícios de O Globo). Participou do Plano de Reforma do Ensino Técnico Profissional no Distrito Federal, junto com demais membros da comissão, oficialmente, designada para esse fim, em 1919. Autor de diversas obras, entre elas: O ensino profissional no Brasil; O ensino profissional em São Paulo; Escola Ativa e os trabalhos manuais (teoria e prática), publicada no ano de 1929 (HOLLER, 2014, p. 2). Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1324-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1324-0.pdf)> Acesso em: 20/06/2020.

INQUÉRITO, 1929, p. 192). Em outras palavras, para a construção da sociedade brasileira, ainda que se quisessem apenas trabalhadores com uma educação primária, a elevação do conhecimento viria depois, com a formação secundária e superior.

Na concepção de Coryntho da Fonseca (ABE, INQUÉRITO, 1929), o elevado número de analfabetos no Brasil decorreu de uma antiga política, de um certo acidente histórico. Para ele, o Brasil passava-lhe a impressão de ser “um edifício construído segundo os planos de um arquiteto maluco” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 194). Nota-se que, para o intelectual, o Brasil amargava sucessivos fracassos político-administrativos e essa era a razão da permanência dos problemas estruturais da nação.

Nesse quadro, com relação ao insucesso da política de reformas educacionais, Fernando de Azevedo afirmara, em 1926:

Aparentemente diversas, (as reformas) provêm de um vício fundamental: o espírito que preside a organização das leis do ensino. Toda reforma é, adjetivamente, um problema político e econômico e, substancialmente, um problema técnico. [...] Daí o processo com que se elaboram tais reformas – expressões dogmáticas e estreitas de pensamentos de pessoas que se sucedem no poder (OESP, INQUÉRITO, 1926 apud ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 214-215).

Para Coryntho da Fonseca (ABE, INQUÉRITO, 1929), o fato que, a seu ver, causou prejuízo político para o Brasil fora demarcado quando:

O edifício social do Brasil estava com seus alicerces em princípio de lançamento, quando sobreveio um acidente histórico que interrompeu as funções para se empreender, e até a pressa, o lançamento da cumieira, a formação da cúpula. Este acidente histórico se deu em 1808 (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 194).

Coryntho da Fonseca se referia ao início do Período Joanino (1808- 1821) da história da colonização, quando a corte portuguesa e D. João VI chegaram ao Brasil, o qual influenciou de forma direta o processo de independência do país. Isso ocorreu porque, em 1815, a administração do governo joanino extinguiu o status de colônia do Brasil. O país assumiu a condição de *Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves*, tornando-se sede administrativa de Portugal.

Segundo o jornalista e professor, este período caracterizou-se pela

[...] improvisação da Colônia em Nação, atamancada pela pressa de D. João VI em reconstituir no Brasil o seu Portugal, julgado irremediavelmente

perdido. A sua vinda e a instalação precipitada da corte, trouxeram para a Colônia a superveniência de um conjunto de instituições montadas apressadamente, pela urgência de cercar logo o monarca do ambiente de sede real. O decreto elevando o Brasil a Reino e os seus correlatos, comprometeram o seu progresso, ou melhor, a normalidade do seu progresso, o que vem a dar no mesmo, em todas as suas manifestações, inclusive na educação (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 194-195).

Em vista disso, afirmou Coryntho da Fonseca (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 195): “data aí esse clássico aspecto cenográfico, fantasmagórico e irreal de que se ressentem as nossas instituições, entre elas o próprio ensino.” Nas suas palavras, para que o novo Reino assumisse logo o seu papel de órgão completo, integrado na civilização, preferiu-se investir nos estudos superiores, enquanto o ensino primário se realizava nas sacristias ou ficava em poder dos mestres pagos por lição (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Segundo o intelectual, até 1889 o ensino primário oficial era tão desprestigiado que “a escola primária, ‘escola régia’, era conhecida por ‘colégio tico-tico’” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 195). Na própria escola primária, célula fundamental da formação da nacionalidade, é que se achava a negação mais formal da democracia (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Para Coryntho da Fonseca (ABE, INQUÉRITO, 1929) havia também outros sintomas, oriundos de outra causa, a chegada no Brasil dos aristocratas ambiciosos que D. João VI trouxera de Portugal, fato que comprometeu o progresso da nação. Nas suas palavras:

[...] a corja de fidalgos e febricitantes de ganância que D. João VI trouxe na sua bagagem e que caiu sobre a Bahia e o Rio de Janeiro como uma praga de gafanhotos, indo até ao despejo de moradores para se alojarem, e isso com uma simples formalidade, mandava pintar na porta do futuro despejado as letras *P.R.*, que queriam dizer oficialmente – Propriedade Real – e que o povo traduziu ironicamente por – Ponha-se na rua (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 196).

Para esse intelectual, a Colônia, apesar de muitas dificuldades, oriundas principalmente “da miséria criada pela febre do ouro e das pedras preciosas, vivia sob um regime de relativo igualitarismo, ao qual se sobrepunha apenas a rapina da derrama em busca do *dízimo* e do *quinto*” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 196). Contudo, a corja da comitiva de D. João VI criara uma classe opressora, uma elite de privilégios sem contrastes, exercendo toda espécie de injustiça e espoliações.

Coryntho da Fonseca denunciou, ainda, a perpetuação desse sistema. Para ele, o regime eternizou-se porque os aristocratas da metrópole foram substituídos pelos aristocratas da colônia, estabelecido que ficou, definitivamente, o sistema sob o qual, mais ou menos, ainda se vivia (ABE, INQUÉRITO, 1929). Conforme o intelectual, unindo-se a esses aspectos:

[...] vieram juntar-se a escravidão e o café, aquele criando um preconceito aristocrático que ainda hoje se reflete até nas hegemonias estaduais, fazendo de S. Paulo e Minas os principais da federação e como tais, gozando de prerrogativas, proventos e predomínio de ordem econômica e política. O povo mal alfabetizado, esse, por esta mesma razão, não sentiu nem podia sentir com clarividência o mal, por falta de acuidade para indagar-lhe das causas (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 197-198).

Mas, nos tempos modernos, de intensa democracia, conforme o intelectual, não era lícito conceber a universidade dentro do espírito medieval. Ela não podia conservar-se como aparelho anacrônico e arcaico de aristocratização da cultura, mas, pelo contrário, deveria “abrir largamente as portas para integrar-se com a admissão de todos os graus de ensino” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 203).

Com relação à afirmação de Coryntho da Fonseca sobre ser aquele *um tempo moderno de intensa democracia*, cabem muitos questionamentos, uma vez que, naquele contexto, a democracia se apresentava muito limitada. Assim – como em regra se representa a democracia contemporaneamente –, um dos seus pressupostos era a participação popular, que tinha no voto a sua principal forma de expressão. Contudo, nem todos tinham essa garantia, já que eram considerados eleitores os brasileiros homens, com idade acima de 21 anos. Analfabetos e mulheres não tinham direito ao sufrágio. Excluía-se, também, conforme a Constituição Republicana de 1891, no seu Artigo 70, os mendigos, *as praças de pré*, isto é, os militares de baixo escalão e os membros de ordens religiosas.

No que se refere à cultura brasileira, Coryntho da Fonseca (ABE, INQUÉRITO, 1929) afirmou que, ao se olhar para a imensidão do Brasil e de sua gente, logo se via que existiam no país apenas alguns focos de cultura. Para o intelectual, a civilização formada nas capitais representava “uma civilização artificial de adaptações e sem características verdadeiramente brasileiras” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 192).

Como organizador da *Bolsa Escolar Irineu Marinho* (BEIM), fundação do vespertino jornal *O Globo*, Coryntho da Fonseca defendeu a ideia da implantação de

um projeto educacional no país, nos moldes da *BEIM*, para constituir-se em foco de brasilidade.

De acordo com esse intelectual, do Executivo ao Legislativo, verificava-se que a representação do Congresso seguia as mesmas determinantes do Primeiro Reinado, marcado pelo predomínio da centralização político-administrativa do governo imperial. Segundo Coryntho da Fonseca, ser do governo, deputado ou senador e até funcionário público, representava mais uma regalia a desfrutar do que um dever a cumprir. Além disso, a organização das elites dirigentes contemporâneas não levava em consideração as necessidades do povo, com o qual sequer tinha contato (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Justamente por isso, o intelectual defendeu a abertura de oportunidades de estudo e formação para os alunos sem recursos financeiros, porém qualificados, para que se pudesse facilitar-lhes a entrada no quadro da elite. Esta, por sua vez, era formada por indivíduos detentores de condição econômica favorável que, por essa mesma característica, desconheciam as verdadeiras necessidades populares (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Assim, a bolsa de estudo daria oportunidade aos estudantes, elementos *de valor* das camadas populares, para que pudessem avançar em seus estudos para além do ensino primário. Estes, quando inseridos no seio das elites dirigentes, influiriam com mais conhecimento da causa pública nas decisões do país. Portanto, tal proposta consistia na formação democrática das elites nacionais.

Na concepção de Coryntho da Fonseca (ABE, INQUÉRITO, 1929), democratizar as elites dirigentes de um povo era nacionalizá-lo de fato, integrando-o realmente dentro das linhas estruturais de uma nação organizada. Para tanto, era necessário seguir o que fora proposto no regulamento do *BEIM*, no seu Art. 3º:

[...] promover a democratização das elites nacionais, facilitando os estudos secundários e superiores aos estudantes que não tenham recursos materiais, enquanto portadores de merecimento e valor, a fim de que, com maior conhecimento de causa das verdadeiras necessidades do povo, possam atingir as elites dirigentes brasileiras, para até lá levarem um espírito verdadeiramente democrático, cuja falta é uma das suas atuais características (BEIM, Regulamento apud ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 201).

A concepção de universidade moderna, nos tempos modernos de intensa democratização significava, conforme Coryntho da Fonseca, universalismo da cultura

em todos os graus e para todos. Por isso, convinha perfeitamente a bolsa escolar como sugestão, tanto para as escolas da iniciativa privada, quanto para as escolas oficiais. Segundo este intelectual, mesmo já existindo um grupo restrito de alunos recebendo tal apoio no ensino superior, este ainda era mantido dentro do velho sentido medieval da universidade reservada para poucos. Portanto, era preciso levar esse auxílio a todos quanto revelassem ter *valores reais*, “desde a base até as cumeadas do ensino” (ABE, INQUÉRITO, 1929), ou seja, desde o ensino primário até o superior, ampliando-se, assim, a cultura brasílica da nação.

Cabe salientar aqui, que os efeitos dessa expectativa revelada na fala de Coryntho da Fonseca, estavam limitados pela conservação dos padrões tradicionais de ensino e cultura, bem como pela sua posição no sistema escolar em vigor. Nesse quadro, mantinha-se a “hierarquização dos papéis sociais, formando ‘elites’ condutoras e ‘povo’ produtivo” (CARVALHO, 1998, p. 151).

Por sua vez, J. P. Calógeras<sup>57</sup> asseverou que era dever moral e de conveniência coletiva educar o sentimento (espiritualidade). Mas, este devia ser inteiramente desprendido de qualquer liame oficial. Paralelamente, deveria ser exercida a direção religiosa, sem exclusão de qualquer credo. Para ele, esta educação resultaria na verdadeira liberdade de pensar (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Nesse sentido, para J. P. Calógeras (ABE, INQUÉRITO, 1929), a escola, ao invés de pretexto de conflito entre inteligência e sentimento, entre ciência e espiritualidade, constituir-se-ia no “grande e fecundo campo de colaboração pacífica e amável entre as exigências do finito e contingente, e os anseios incompreensíveis do infinito” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 404). Nesta afirmação estava a representação

---

<sup>57</sup> João Pandiá Calógeras (Rio de Janeiro, 1870 – Petrópolis (RJ), 1934). Foi engenheiro e político brasileiro. Formou-se pela Escola de Minas, de Ouro Preto, em 1890. Elegeram-se deputado federal pela primeira vez em 1897, pelo Partido Republicano Mineiro (PRM). Em 1903, voltou à Câmara Federal, novamente pelo PRM. Com a posse de Venceslau Brás na presidência da República, em novembro de 1914, assumiu o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, permanecendo no cargo até julho de 1915. Em 1918, voltou à Câmara por um breve período. Nesse mesmo ano integrou e depois chefiou a delegação brasileira à Conferência de Paz de Versalhes, ao término da Primeira Guerra Mundial. Ao retornar ao Brasil foi nomeado ministro da Guerra pelo presidente Epitácio Pessoa. Deixou o ministério em novembro de 1922, quando terminou o mandato de Epitácio Pessoa. Em 1928, foi eleito presidente da Sociedade Brasileira de Engenharia. Em 1930, deu apoio à candidatura presidencial de Getúlio Vargas, derrotada nas urnas pelo situacionista Júlio Prestes, e ao movimento revolucionário liderado por Vargas e que tomou o poder em novembro daquele ano. Após a implantação do novo regime, colaborou com o governo em questões relativas à legislação de minas. Em 1932, presidiu a Liga Eleitoral Católica (LEC) e, no ano seguinte, elegeram-se deputado federal constituinte pela legenda do Partido Progressista de Minas Gerais (CPDOC/FGV, [20-?]). Disponível em: < [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/pandia\\_calogeras](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/pandia_calogeras) > Acesso em: 20/06/2020.

da colaboração das escolas, superiores ou não, para conciliar a ciência e a fé religiosa, as exigências do trabalho e os anseios espirituais de cada indivíduo.

Além do mais, J. P. Calógeras apontou os que, para ele, eram problemas a serem resolvidos no âmbito da educação superior brasileira:

Programas sem fixidez alterando-se no meio do curso, a sabor de irresponsáveis ou de ignorantes do que seja responsabilidade em assuntos educativos. Livros a variarem para servir a autores e editores, deslembados de que o aluno em regra é pobre e não pode sujeitar-se às despesas de constantes aquisições. Ensino feito mais para provar os conhecimentos do mestre, do que para aproveitamento dos discentes. Falta de correspondência psíquica entre cátedra e aula, o que tira da preleção o caráter apostólico que toda educação mental e moral deve possuir. Descaso dos resultados. Tal é o incompletíssimo balanço atual (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 405).

Para o engenheiro, precisava-se corrigir tais erros e, para se criar e intensificar o sentimento de brasilidade, era preciso formar os mestres, uma vez que eram estes os que estabeleciam o elo cultural entre todas as províncias do país (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Esperava-se que a universidade brasileira fosse *foco de brasilidade*, concepção fortemente defendida no inquérito da ABE. O significado do termo relacionava-se com a busca por princípios científicos aliados ao civismo e ao nacionalismo, como descritos no quadro abaixo.

QUADRO 13 – CONCEPÇÕES GERAIS SOBRE O CONCEITO *FOCO DE BRASILIDADE* NO INQUÉRITO DA ABE

<b>Foco de brasilidade</b>	
<b>Ciência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aperfeiçoamento das ciências;</li> <li>➤ Desenvolver a pesquisa científica;</li> <li>➤ Elaborar e irradiar a ciência e o pensamento brasileiro;</li> <li>➤ Formar professores;</li> <li>➤ Unir e relacionar investigações, estudo e pesquisa;</li> <li>➤ Universalidade das Ciências, das Letras e das Artes;</li> <li>➤ Universidade dos alunos e dos mestres.</li> </ul>
<b>Civismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aprendizagem e prática das diretrizes morais;</li> <li>➤ Construção do bem geral da humanidade;</li> <li>➤ Elevar a função cívica;</li> <li>➤ Formação da alma compatriota;</li> <li>➤ Formar os mais nobres ideais patrióticos acima dos quais deve estar o zelo pelas instituições;</li> <li>➤ Oficina coletiva de energia moral;</li> <li>➤ Sentimento de amor pelo Brasil;</li> <li>➤ Tarefa patriótica: criar capacidades, formar almas brasileiras;</li> <li>➤ Verdadeiro patriotismo dedicado ao bem e à unidade da República.</li> </ul>
<b>Nacionalismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Abrileirar as mentalidades e indicar os rumos das nossas tradições de cultura;</li> <li>➤ Consciência histórica que prega a ordem e a justiça;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ensino real do nacionalismo;</li> <li>➤ Escola de caráter, centro de educação moral, social e cívica criadora da consciência nacional;</li> <li>➤ Estudos profundos do meio brasileiro trará em consequência um sadio nacionalismo;</li> <li>➤ Formação da consciência brasileira;</li> <li>➤ Formar cidadãos devotados ao país e respeitosos das leis;</li> <li>➤ Formar espíritos nobres e altivos;</li> <li>➤ Formar homens ativos e instruídos;</li> <li>➤ Formar o melhor conceito de Brasil;</li> <li>➤ Formar o povo brasileiro;</li> <li>➤ Manter o interesse permanente da pátria una, integral e indivisível;</li> <li>➤ Ministério da Instrução (Educação);</li> <li>➤ Responsabilidade das elites governantes no destino histórico do Brasil;</li> <li>➤ Sentimento de solidariedade;</li> <li>➤ União das faculdades, dos estudantes, dos professores e dos programas em prol da formação da consciência nacional;</li> <li>➤ Unidade nacional e cultural;</li> <li>➤ Universidade em todo o Brasil;</li> <li>➤ Universidade para todos.</li> </ul>
--	---

FONTE: Quadro construído pela autora a partir das fontes do inquérito da ABE, 1929.

É possível observar que, para constituir-se a universidade moderna, para além da necessidade da incorporação da pesquisa científica e do preparo adequado do corpo docente, se precisava formar a consciência de brasilidade nos estudantes; com isso, constituir-se-ia a universidade como *grande tempo cívico da pátria*. Nesse sentido, o professor catedrático foi representado como componente crucial, indispensável para a execução do projeto de nacionalização da *mocidade culta*.

Por outro lado, as elites dirigentes mantinham um sistema político-administrativo marcado pela centralização, condição que, entre outros fatores, freava o desenvolvimento da alta cultura ao não possibilitar a expansão da universidade quantitativa e qualitativamente.

Para se alcançar o ideal de universidade, entendia-se que um dos caminhos seria o de democratizar o acesso à instituição pelo ingresso dos alunos das camadas populares. A formação superior possibilitaria a sua entrada no quadro das elites dirigentes para legislarem, não apenas para as elites, como era de fato, mas em favor do povo. Nesse sentido, para nacionalizar a cultura, verdadeiramente brasílica, precisava-se popularizar a universidade e democratizar a elite nacional.

#### 4. 4 Diagnóstico da crise do ensino no Brasil

Uma das concepções que se tinha na década de 1920, era a de considerar a educação como o principal problema a ser resolvido no Brasil; isso não significava que



não eram percebidas as vicissitudes de natureza política, econômica e social que caracterizavam as décadas iniciais do século XX, mas se pensava que a solução dessas adversidades se encontrava na educação do povo brasileiro. Nesse quadro, afirmava-se que as dificuldades econômico-financeiras eram fruto, de um lado, da falta de patriotismo e, de outro, da falta de cultura prática ou de formação técnica.

Para além dessas questões, na concepção de Raul Leitão da Cunha, delineada na sua tese da SETS, o único fator e verdadeira razão para a crise do ensino no país, em todos os seus níveis, era a falta de organização. Para ele, se fossem observados os problemas do ensino primário, secundário, profissional e superior, estes logo impressionariam àqueles que os estudassem, devido ao desconcerto que prevalecia nas suas unidades administrativas, consideradas isoladamente (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Segundo Raul Leitão da Cunha, com a falta de organização criava-se uma situação cada vez mais prejudicial, que necessitava ser definitivamente remediada, porque concorria para o afrouxamento da unidade nacional; considerava que, no Brasil, o patriotismo verdadeiro e desinteressado só encontraria alicerces estáveis na unidade da educação, pela uniformidade da instrução. Para este intelectual, os problemas que geravam o estado atual das coisas do ensino no Brasil deviam ser resolvidos, sucessivamente, conforme o interesse no ensino primário, secundário, profissional e superior (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Com relação à valorização do patriotismo revelada por Raul Leitão da Cunha, Nagle (1976) assevera que, nos anos de 1920, as virtudes da escolarização pareciam insubstituíveis, pois, para os intelectuais da época, estas eram formadoras do espírito nacional, do caráter e do civismo do cidadão brasileiro, bem como a inigualável matriz que transformava simples indivíduos, em força produtiva. Por sua vez, os empecilhos à formação de uma sociedade aberta se encontravam, principalmente, na grande massa analfabeta da população brasileira e no pequeno grau de disseminação da instrução secundária e superior, fato que impedia o alargamento da composição das elites e o processo de sua circulação.

Sobre a questão da instrução primária, Raul Leitão da Cunha (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 27) asseverou que, observando-se o problema sob o ponto de vista nacional, logo se percebia que, até aqueles dias, nada se tinha feito de prático.

Isso acontecia porque se deslembavam os legisladores de que as condições demográficas do território brasileiro não permitiam a utilização de alguns processos eficazes em terras estrangeiras, mas completamente inúteis entre nós.

Para o médico e professor, a disseminação de escolas fixas em número suficiente era impraticável, excessivamente dispendiosa e ilusória quanto aos seus resultados. Para ele, o que se devia fazer era legislar sobre o aproveitamento das pessoas capazes, de ambos os sexos, habitantes do interior que, mediante pequeno auxílio, orientação conveniente e correspondência periódica adequada, fossem recrutadas para a obra genuinamente patriótica de extinção do analfabetismo e da educação simultânea e conveniente dos habitantes, abandonados à completa ignorância nos campos, nas cidades e ainda, nas capitais (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Com relação à ideia da extinção do analfabetismo como sendo obra patriótica, Nagle (1976) assevera que a instrução, o ensino ou a escolarização, no contexto dos anos de 1920, eram pensados em função de seu caráter regenerador, enquanto veículos para a reconstrução nacional, que só podia ser alcançada quando fosse apagado o traço que envergonhava o país: a incultura geral, principalmente a ignorância do povo.

No que se refere à instrução secundária, para Raul Leitão da Cunha, o ensino de humanidades ia, pouco a pouco, sofrendo uma metamorfose regressiva que o transformou, quase completamente, no verdadeiro esporte de *caçada ao exame*, no qual pelejavam, à porfia, pais, estudantes e examinadores (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 27).

Nesse quadro, destacava-se a importância do Colégio D. Pedro II<sup>58</sup>, primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, caracterizado, conforme Silva (2009),

[...] como importante elemento de construção do projeto de fortalecimento do Estado e formação da nação brasileira. Como agência oficial de educação e cultura, cocriadora das elites condutoras do país, [...] foi criado para ser modelo da instrução pública secundária (SILVA, 2009, p. 197).

A composição do corpo docente desse colégio estava formada por intelectuais de renome. A seleção dos alunos era marcada pelos exames de admissão, os

---

<sup>58</sup> De acordo com Silva (2009, p. 197), "entre as personalidades ilustres do país, que passaram pelo Colégio estão: Capistrano de Abreu, Joaquim Nabuco, Euclides da Cunha, Rodrigues Alves, Nilo Peçanha, Afonso Arinos de Melo Franco, Pedro Nava, Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde), Manoel Bandeira, Joaquim Manoel de Macedo e muitos outros".

programas de ensino mantinham uma base clássica e tradição humanística e o pagamento das anuidades davam ao ensino secundário oficial uma função preparatória dos seus alunos para o ensino superior (SILVA, 2009).

Importa destacar que o Colégio D. Pedro II foi o único a conferir o grau de bacharel em Letras (Decreto nº 296, de 30 de setembro de 1843) a seus formandos, concedendo-lhes passaporte de ingresso direto aos cursos superiores, sem que precisassem prestar os exames das matérias preparatórias. Contudo, “os alunos de outras instituições de ensino eram obrigados a prestar os exames preparatórios neste colégio para terem acesso ao ensino superior” (SILVA, 2009, p. 197).

Posteriormente, conforme Barros e Carvalho (2017), a reestruturação dos exames – que tiveram nomes de preparatórios, parcelados, madureza ou finais – tornou-se necessária para a manutenção da ordem a que se destinava o secundário: a formação propedêutica de uma classe social privilegiada, que formaria os novos dirigentes do país, os quais ocupariam cargos em profissões liberais, públicas e políticas.

Além da busca pelo resultado dos exames, segundo Raul Leitão da Cunha (ABE, INQUÉRITO, 1929), a grande maioria dos pais não se interessava em saber se seus filhos aprendiam as disciplinas que deviam estudar, justamente porque não se tinha esse aspecto como centro de preocupação. Para ele, os meninos se adaptavam a esse desejo paterno e, da mesma forma, os mestres a esse regime, por comodidade e por interesse.

Raul Leitão da Cunha (ABE, INQUÉRITO, 1929) afirmou ainda que tal situação decorria de hábitos inveterados, contudo, o fio de perseverança dos que reagiam contra este descabro didático e moral, acabaria vencendo se se cuidasse diariamente da organização do professorado. Visto que,

[...] deixando ao critério de cada um fazer-se professor, nossos governantes têm sido de uma imprevidência lamentável, que tem concorrido para baixar o nível de instrução útil e orientar mal o caráter de nossa mocidade. Custa-me crer que autoridades que exigem provas de habilitação para o exercício de várias profissões, inclusive as do magistério oficial, não tenha até hoje cuidado de defender nossos jovens contra o ensino ministrado por professores incompetentes, por falta de cultivo intelectual e, às vezes, ignorância dos princípios morais (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 28).

Ademais, na sua concepção eram necessários: a extinção definitiva dos exames preparatórios; a conservação do processo de julgamento secreto das provas

escritas; o estabelecimento das questões padrão, para que existisse certo equilíbrio na dificuldade dos exames; a adoção de um sistema que possibilitasse que o exame de qualquer uma das provas fosse eliminatório se a sua classificação não atingisse o mínimo pré-estabelecido (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 28-29).

Com relação à instrução profissional, para Raul Leitão da Cunha esta não encontraria solução enquanto o Estado persistisse no erro de assumir diretamente o ônus integral que ele próprio exigia. Nesse caso, a legislação devia ser orientada no sentido de todos os estabelecimentos industriais e técnicos serem obrigados a receber certo número de aprendizes que, amparados pelo Estado, seriam devidamente instruídos. Assim, não seria preciso criar repartições ou empregos, pois o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional do Trabalho poderiam se incumbir de fiscalizar a execução da lei (ABE, INQUÉRITO, 1929).

No que se refere à instrução superior, o intelectual apontou que suas deficiências derivavam da falta de instrução fundamental, do desamor à escola, do mau regime escolar, do método de ensino anacrônico, da instabilidade da situação legal e da incerteza teleológica<sup>59</sup> (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 29).

Importa salientar que, nesse contexto, o exame para o ingresso no ensino superior estava definido pelo Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior na República. O artigo 64 desse decreto estabeleceu que, para requerer matrícula nos institutos de ensino superior, os candidatos deviam provar ter idade mínima de 16 anos e idoneidade moral. O artigo 65 determinou que, para a concessão da matrícula, o candidato devia passar por exame que permitisse um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituíam o ensino da faculdade. Este exame de admissão constava de prova escrita na língua vernácula e prova oral sobre línguas e ciências, para que estas revelassem a cultura mental que se queria verificar no candidato.

Em continuidade, Cunha (2000), ao analisar a Reforma de 1925, instituída pelo Decreto nº 16.782- A, afirma:

O caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares foi intensificado mediante a adoção do critério de *numerus clausus*. Pelo regime até então

---

<sup>59</sup> Incerteza teleológica refere-se aqui à incapacidade de um indivíduo em relacionar corretamente um acontecimento (escolha) com seu efeito final.

vigente, não havia limites numéricos para admissão numa faculdade qualquer. Todos os estudantes que fossem aprovados teriam direito à matrícula. A reforma de 1925 estabelecia o dever do diretor de cada faculdade de fixar o número de vagas a cada ano. [...] O objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas (CUNHA, 2000, p. 161).

Isso posto, a respeito da questão referente ao desamor pela escola destacada por Raul Leitão da Cunha, este afirmou que isso ocorria porque quase todos os acadêmicos eram visitantes efêmeros da escola, principalmente porque nela não encontravam atrativos interessantes, nem local apropriado para estudos e meditação. Desta forma, estes alunos sentiam-se desobrigados de assistir às aulas, abandonando apressados o local em que deveriam permanecer as melhores horas do dia (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Com relação à questão que envolvia a análise do regime escolar, o intelectual julgou que este era inadequado, porque o rendimento dos cursos era sensivelmente prejudicado por certos anacronismos que iam sendo revigorados cada vez que uma nova lei aparecia, com a promessa de melhorar o ensino. Ademais, sobrecarregavam-se os professores com trabalho exaustivo, por força do grande número de estudantes e, ainda, persistiam em conservar um regime de exame antiquado e antipedagógico, apenas porque sempre se havia feito assim (ABE, INQUÉRITO, 1929).

No que se refere à instabilidade da situação legal da educação, Raul Leitão da Cunha tratou de denunciar que os legisladores se preocupavam muito mais com o efeito produzido pela leitura do projeto que elaboravam, do que com a praticabilidade das medidas que nele incluíam. Por isso, para o intelectual, não era de se admirar que as leis se renovassem a prazo curto, sendo substituídas antes que o tempo conseguisse demonstrar sua vantagem ou seu inconveniente. Para ele, essa situação resultava na instabilidade do regime legal e servia de pretexto para a concessão de favores, além de insinuar o desrespeito à lei e, no ânimo dos moços, criava uma situação de desordem administrativa que prejudicava a marcha dos trabalhos escolares (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Com relação à incerteza teleológica, o intelectual alegou que todos quanto exerciam o magistério superior sentiam que a maior preocupação de muitos estudantes consistia na obtenção da carta (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 31), referindo-se ao interesse específico do aluno pela obtenção do diploma.

Para Raul Leitão da Cunha, não era de se admirar que muitos dos recém-formados procurassem exercer atividade em profissão diferente, demonstrando a inutilidade do curso feito. Se essa deserção fosse verificada no início dos estudos, traria vantagens econômicas e didáticas para a escola. Ademais, para ele, a causa dessa situação era a precocidade com que se matriculavam os rapazes nos cursos superiores, sem que soubessem, ao certo, a vocação e a carreira a seguir (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Contudo, para Gilberto Amado<sup>60</sup>, as questões relacionadas à universidade brasileira, assim como todas as que se referiam à preparação do Brasil, vinculavam-se à questão da direção política (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 353). Nesse sentido, ele acrescentou:

Enquanto não nos convenceremos de que o Brasil não pode continuar a ser dirigido como um país em que tudo está feito, não restando senão ‘tocar para a frente’, nada de sério pode ser empreendido nessa matéria. Tudo que se junta a uma casa que não tenha alicerces, só lhe faz aumentar a possibilidade de cair (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 353).

Parafraseando Euclides da Cunha, em *Os Sertões*, Gilberto Amado afirmou: *reformas pelas cimalthas* – eis o nosso grande mal. Do mesmo modo, ao citar Alberto Torres, asseverou: “*por mil maneiras e em todos os tons*, quando olhamos um pouco mais longe, nos preocupamos com os problemas da organização nacional” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 353).

Cabe destacar aqui, conforme Carvalho (2007), o fato de que, com o fim do Império, a República teve que reacomodar a experiência intelectual dos seus publicistas, cuja autonomia derivava de sua peculiar inscrição social, como membros de uma elite, descendentes de juristas, quase sempre bacharéis, como Oliveira Vianna e Alberto Torres, ou remanescentes do quadro de funcionários do Estado Imperial, como Euclides da Cunha. Nesse sentido, pode-se afirmar que os primeiros

---

<sup>60</sup> Gilberto Amado (Estância (SE), 1887 – Rio de Janeiro (RJ), 1969). Foi jornalista, diplomata e advogado brasileiro. Formou-se em 1909, pela Faculdade de Direito do Recife. Transferiu-se para o Rio de Janeiro no ano seguinte, iniciando-se no jornalismo. Sua atividade política começou em 1915, quando se elegeu pela primeira vez deputado federal por Sergipe, permanecendo na Câmara dos Deputados até 1917. Novamente eleito deputado federal em 1921, foi reeleito em 1924, cumprindo mandato até o final de 1926. Diretor da Caixa Econômica Federal no ano seguinte, ainda em 1927 elegeu-se senador, sempre por seu estado natal. Sua carreira política terminou com a Revolução de 1930. Serviu como embaixador no Chile, Finlândia, Itália e Suíça. A partir de 1948 foi membro, e muitas vezes presidente, da Comissão de Direito Internacional da Organização das Nações Unidas (ONU). Ingressou na Academia Brasileira de Letras em 1963. Publicou inúmeras obras entre memórias, romances, crônicas, estudos filosóficos e político-sociológicos, destacando-se, entre estes últimos: *As instituições políticas e o meio social no Brasil* (1924), *Eleições e representação* (1931) e *Presença na política* (1958) (CPDOC/FGV, [20-?]). Disponível em: < [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gilberto\\_amado](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gilberto_amado) > Acesso em: 20/06/2020.

intérpretes do Brasil republicano foram “portadores de uma representação do país fortemente encapsulada por categorias e esquemas mentais do período precedente” (CARVALHO, 2007, p. 21).

Ademais, este período se caracterizou como o nascedouro do movimento integralista, que teve seus intelectuais originados na ensaística política dos anos de 1920. O clima intelectual dessa década constituiu a fonte de onde o integralismo buscou suas raízes nacionais, como movimento carregado de *brasileirização* e saturado de referências às novidades teóricas dos países europeus. Pode-se considerar como suas fontes a literatura social nacional, tal como a obra de Euclides da Cunha, cujo sentido orientava a interpretação histórica e geográfica da nação; da mesma forma, as obras de Alberto Torres e Oliveira Viana (SALDANHA, 2001). Nesse quadro, por vezes foi crescente a atração do totalitarismo da direita europeia, mas, por aqui, o movimento adotou símbolos cívicos como a bandeira, a camisa verde, e o tríplice Deus-Pátria-Família, símbolos com os quais conseguiu atrair grandes porções da burguesia e da intelectualidade (SALDANHA, 2001).

Isso posto, usando o mesmo recurso retórico de Gilberto Amado de recorrer a autores para servir de apoio à legitimação de sua concepção, Vicente Licínio Cardoso, referindo-se a personalidades que, a seu ver, foram significantes no âmbito das formulações de propostas organizadoras da universidade brasileira, afirmou:

Creio que o sonho do primeiro Rio Branco, esplendidamente arquitetado (embora individualizado a uma só escola) falhou apenas por falta de ambiente social que o amparasse. É talvez chegado agora o tempo da colheita semeada há meio século. E com ela haverá por certo de ser cultuado o respeito insigne de Alberto Torres que foi, dentro das décadas republicanas, pela amplitude de seu voo malogrado, quem melhor acreditou nas possibilidades egregiamente criadoras e renovadoras da universidade brasileira (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 19-20).

Com relação à concepção de Alberto Torres, reiteradamente citado no inquérito da ABE, no que se refere ao seu entendimento sobre a iniciativa política relativa ao ensino superior – evidenciado na sua obra *A organização nacional*, publicada em 1914 –, evidencia-se que, para o autor:

[...] se os governos velassem pela educação e seleção intelectual da sociedade, facilitando aos capazes menos afortunados o acesso às escolas e aos cursos superiores, e dificultando, quanto possível, o curso acadêmico aos que só o alcançam graças ao privilégio da riqueza paterna, poder-se-ia dizer que estaríamos em vésperas de realizar uma verdadeira democracia moderna, onde nenhum braço, como nenhum cérebro, se perderia, na inércia, ou por abandono (TORRES, 2002, p. 199-200).

Posto isso, para Gilberto Amado existia no país uma falta de sensibilidade para a ressonância das verdades que interessavam. Tudo o que era dito, mas não tinha o atrativo da solução imediata, morria abafado em um horizonte sem eco, ou seja, não surtia efeito positivo. Nas suas palavras, essa atonia, essa surdez, essa impenetrabilidade era moléstia seríssima – que precisava ser atacada com intensidade correspondente a seu estranhamento no organismo do país. Para ele, não seria apenas com uma legislação apressada ou com decretos que se poderia vencê-la. As questões políticas tinham que ser colocadas no terreno da discussão geral (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 353).

Além disso, para o advogado, a primeira necessidade em matéria de ensino superior referia-se à urgência de se criar centros de cultura científica e de cultura humanista (ABE, INQUÉRITO, 1929). Isso implicava formar

[...] universidade com faculdades de Química, de Física, de Matemática, de Ciências Biológicas com abundância de meios para a pesquisa científica, em todos os ramos da atividade pura e com faculdades de Filosofia, de Letras e de Ciências Sociais, com todos os meios eficientes para a formação da alta cultura (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 354).

Gilberto Amado (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 355) declarou ainda que, no Brasil, era difícil convencer de que não podia existir prática sem teoria; para ele, nem mesmo um povo de contramestres deixaria de contar com mestres supremos, ou seja, nem mesmo um país em que a educação, de modo geral, ainda estava em processo de estruturação, devia se descuidar da formação superior.

O modelo universitário dos países caracterizados por Gilberto Amado (ABE, INQUÉRITO, 1929) como grandes povos, serviu-lhe de parâmetro exemplar para pensar o caso do Brasil. Para ele, nas grandes nações a vida girava em torno de duas coisas: as universidades e os bancos. Estas eram as duas molas principais do bom funcionamento dos corpos sociais, resistentes e complexos. Nessa perspectiva, falar de sistema universitário significava dizer pesquisa científica e, antes de tudo, laboratório.

Para F. Azzi<sup>61</sup> (ABE, INQUÉRITO, 1929), era inexistente o verdadeiro ensino superior no quadro dos institutos de instrução no Brasil. Nas suas palavras, ele

---

<sup>61</sup> Francisco Azzi foi professor na Escola Normal de Casa Branca nos anos 1920. Ocupou o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública no período de 24/08/1933 a 14/08/1934. Participou no inquérito organizado por Fernando de



próprio, há quase 15 anos, já reclamava essa lamentável ausência na coluna do jornal *O Estado de São Paulo*. Essa lamentável lacuna, decorrente das falhas graves da organização cultural, as escolas superiores de caráter marcadamente profissional não poderiam preencher.

Na concepção de F. Azzi (ABE, INQUÉRITO, 1929), as universidades eram as grandes educadoras, as semeadoras dos ideais elevados que deviam penetrar nas escolas e plasmar a inteligência e o caráter nacional. Daí a importância de a universidade ser a primeira das escolas, pela necessidade da formação intelectual de um povo.

Ademais, de acordo com o professor, para se ter uma ciência bem adquirida era preciso transmiti-la bem, da mesma maneira, a condição para se ter boas escolas secundárias era contar com boas escolas superiores. Porém, para ele, nada disso seria possível granjear “sem a coordenação e a valorização da inteligência nas universidades, tornadas em núcleos poderosos de coesão e unidade nacional” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 208). Seriam elas as *verdadeiras oficinas* em que se elaboraria, para disseminar-se por toda a imensidade do território, o que Vicente Licínio Cardoso chamou de *humanismo brasileiro*, pelo surgimento de uma ciência nacional, consciente de seu povo e da sua missão no mundo (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 208-209).

Pode-se observar que F. Azzi, Gilberto Amado, Heitor Lyra, assim como outros intelectuais, usavam frequentemente o apoio de citações de autores já consagrados no período, para validar e legitimar os seus argumentos sobre a universidade brasileira.

Nesse quadro, entendia-se que a ausência da *verdadeira universidade* no Brasil era decorrente de falhas na direção política e, conseqüentemente, na organização cultural da nação.

Aliar teoria e prática, criar centros de cultura científica, com faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Puras e Sociais só seria possível quando os legisladores

---

Azevedo para o jornal *O Estado de S. Paulo*. Conforme Souza (2009), para o professor Francisco Azzi, os estudos secundários desempenhavam um importante papel na preservação da alta cultura. Para ele, o valor da educação estava no seu acentuado desinteresse, isto é, no seu apreço por uma formação geral sem preocupação com a especialização e, não por acaso, os estudos clássicos foram chamados estudos de humanidades, o que significava estudos de elegância e polidez, estudos dirigidos ao que há de mais elevado no homem, estudos destinados ao desenvolvimento do sentimento de solidariedade humana (AZZI, 1929 apud SOUZA, 2009).

entendessem que este era o caminho mais eficiente para a formação da alta cultura. Do contrário, sem apoio político, continuaria débil a constituição da unidade nacional.

#### 4. 5 Aptidão vocacional para a formação moral e profissional do professor e do aluno

No debate educacional dos anos de 1920, o conhecimento da psicologia esteve presente nas discussões teóricas, com forte influência da concepção de adaptação do comportamento humano às funções práticas e utilitárias. No que se refere aos alunos e professores do ensino secundário e superior, destacavam-se, no âmbito da psicologia, os testes de maturidade e a orientação vocacional.

Foi nesse sentido que Ignácio M. Azevedo do Amaral defendeu, na sua tese da SETS, o estreitamento da relação entre professor e aluno como forma de otimizar a obra educativa.

Nessa perspectiva, para o engenheiro e oficial da Marinha, o primeiro aspecto com o qual se podia avaliar o problema humano era analisar o trabalho pelo qual o presente procura preparar o futuro, inspirado nas lições do passado. Para ele, nesse trabalho em que se podia resumir a finalidade da vida, destacava-se “a preparação do homem sob o tríplice ponto de vista: psíquico, moral e intelectual” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 32). Essa preparação devia ser colocada em execução

[...] por um sistema delicado e complexo, de órgãos múltiplos, compreendendo desde a instituição de assistência eugênica aos progenitores e de puericultura, até os gabinetes de diagnose vocacional e os recursos técnicos de especialização profissional (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 32).

Entre os elementos desse sistema incluía-se a escola, instituto cuja organização comportava diversas variantes, segundo os seus graus e tipos, correspondentes à multiplicidade dos fins a que se destinava (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Um segundo aspecto destacado por Ignácio M. Azevedo do Amaral referia-se à definição dos princípios com os quais se devia fundar a preparação do homem e a escolha dos meios adequados para conseguir tal fim, com o intuito de torná-lo apto para a atuação eficaz no progresso da humanidade, em benefício tanto do indivíduo como da coletividade (ABE, INQUÉRITO, 1929).

De acordo com Azevedo do Amaral (ABE, INQUÉRITO, 1929), o objetivo progressista da preparação do homem permitia reconhecer que essa aspiração não podia se reduzir a um simples trabalho de instrução, à transmissão dos conhecimentos e técnicas já adquiridos até uma época dada. Antes, esse preparo deveria ter por finalidade

[...] habilitar cada um ao exercício de uma atividade útil, tornando-o capaz de acompanhar a evolução das ciências, das artes e das indústrias e com aptidão para trazer a este movimento progressista a colaboração de suas próprias iniciativas individuais (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 33).

Além disso, a preparação do homem consistia principalmente em uma obra educativa que na instrução encontraria um dos meios mais eficazes para alcançar o seu objetivo. Para tanto, impunha-se um estudo do indivíduo, para que se pudesse fazer uma seleção e distribuição conveniente das diferentes profissões, de acordo com as capacidades especiais de cada um (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Esta seleção profissional não teria por propósito cercear a liberdade do indivíduo, mas ser naturalmente limitada pelos superiores interesses da coletividade, uma vez que tais interesses seriam gravemente prejudicados sempre que a atividade de cada homem não fosse utilizada com a finalidade de proporcionar o seu rendimento máximo (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Nesse aspecto, considerava-se importante a psicologia educacional na organização didática da escola. Conforme Renato de Alencar<sup>62</sup>, da Escola Normal de Maceió,

[...] os governos deviam resolver o problema pela pedagogia, estabelecendo um programa pedagógico que fosse desempenhado por profissionais, pessoas de reconhecida capacidade instrutiva e educativa, possuidoras de sólida cultura psicológica e poder de observação, de forma que acompanhassem com recursos próprios a aplicação de testes como, por exemplo, os B-S <sup>63</sup> e outros indicados pela experiência, o curso da nova orientação, até que se pudesse julgá-la útil ou inócua (ABE, I CNE, 1927, p. 49).

<sup>62</sup> Renato de Alencar (Caucaia, CE, 1895 – ?). Filho de Francisco Tomás de Souza Peixoto e Maria Gomes de Matos Peixoto, aprendeu as primeiras letras com sua tia Ana Gomes de Matos Magalhães. Foi autodidata, escritor, jornalista e professor. Foi redator da *Revista da Semana* (Rio de Janeiro). Pertenceu à Associação Brasileira de Jornalistas e Escritores de Turismo, à Sociedade Brasileira de Escritores e à Sociedade de Língua Portuguesa, esta, sediada em Lisboa (Portugal). Em 1927 representou o Estado de Alagoas na Primeira Conferência Nacional de Educação (I CNE), reunida em Curitiba, PR. Fixou-se no Rio de Janeiro em 1928 (NOBRE, 1996).

<sup>63</sup> Binet-Simon.

Para Renato de Alencar (ABE, I CNE, 1927), educar a mão não tinha apenas importância técnica e pedagógica, tinha também importância social, porque fazia compreender a dignidade e o valor do trabalho manual e destruía os preconceitos que as classes chamadas cultas mantinham desde a antiguidade contra os trabalhadores. Deveria ser considerada tal compreensão especialmente nas escolas, onde afluíam os filhos das classes médias e superiores, onde se preparavam as profissões liberais, porque assim eles se desenvolveriam e, ao mesmo tempo, compreenderiam as dificuldades da vida do povo, respeitando as classes laboriosas. Este preceito, se não obtivesse efeito prático na indústria rural por insuficiência de meios e não encontrasse utilização na cidade, teria, ao menos, grande e salutar efeito moral.

Isso posto, Ignácio M. Azevedo do Amaral afirmou: “a sociedade tem o direito de impedir o inútil desperdício de quaisquer energias que possam e devam ser aproveitadas em benefício da coletividade” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 34). Para ele, em suma, dever-se-ia aparelhar o indivíduo, de modo que pudesse se tornar mais útil a si mesmo, aos seus semelhantes e à sociedade, segundo a sua aptidão pessoal/profissional.

Com relação à admissão na carreira profissional do magistério, para Azevedo do Amaral (ABE, INQUÉRITO, 1929), a seleção deveria ser feita de um modo especial, visto que o conhecimento da doutrina, da técnica de sua aplicação e dos preceitos da pedagogia não bastavam. Nem tampouco os predicados de uma assimilação fácil pois, para ele, era “grande a diferença entre um ótimo conferencista, capaz de empolgar o seu auditório, e um bom professor em condições de orientar convenientemente seus discípulos” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 34).

Do professor não se deveria exigir somente inteligência e cultura. Esse profissional precisaria possuir qualidades resultantes de um conjunto de condições psíquicas, morais e intelectuais, cuja observação não poderia ser feita por meio de informações vagas e nem mesmo pelas provas clássicas, habitualmente exigidas para a sua admissão (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Assim, a aptidão para o magistério só poderia ser ajuizada após uma longa e cuidadosa observação, sistematicamente orientada, durante um razoável período. Para dirigir as aptidões naturais de cada um, seria necessário desenvolver um

trabalho educativo gradual, para assim promover o perfeito exercício da atividade profissional do professorado (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Nesse sentido, para Azevedo do Amaral (ABE, INQUÉRITO, 1929), dever-se-ia impor aos cursos normais dos diferentes graus, cursos em que, a partir da instrução e educação profissional dos futuros mestres, se realizasse um profundo estudo de suas aptidões vocacionais, como base indispensável da seleção final. Para ele, somente desta forma o país obteria professores eficientes, sem os quais seria impossível resolver de modo satisfatório o problema da educação.

Com relação às questões que envolviam os problemas relacionados com o aluno, como o abandono do curso ou o não exercício da profissão escolhida após a conclusão do ensino superior, Ignácio M. Azevedo do Amaral (ABE, INQUÉRITO, 1929) afirmou que a solução fundamental era fazer o estudo integral da sua personalidade. O próprio professor executaria o teste, desde os primeiros passos do aluno nos estudos até o final de sua preparação para a vida ativa, segundo a aptidão manifestada. Desta forma, o estudo integral do aluno forneceria as indicações não só para a diagnose vocacional, como para a modificação das condições e tendências indesejáveis e para a melhor adaptação aos processos gerais adotados para a educação e para o ensino.

Azevedo do Amaral (ABE, INQUÉRITO, 1929) considerava importante educar e instruir os alunos com o aproveitamento do conhecimento individual de cada um, porque permitiria ao mestre traçar a sua orientação de modo a comportar as várias necessidades impostas pelas diferentes situações individuais. Tal cuidado foi caracterizado pelo intelectual como sendo uma tarefa espinhosa no âmbito da preparação coletiva. Portanto, pelo grau de dificuldade desse trabalho, seria necessário reduzir o número de alunos confiados a um professor, visto que as condições materiais tornavam, em geral, irrealizável a educação e o ensino individual.

De acordo com Azevedo do Amaral (ABE, INQUÉRITO, 1929), a atuação do professor sobre o aluno não deveria ser exercida unicamente de modo coletivo, por meio de conferências e preleções ilustradas, experiências e exercícios perante um auditório numeroso. Far-se-ia necessária, também, uma atuação individualizada através do estabelecimento de um íntimo e prolongado contato entre o aluno e o professor. Para tanto, o professor precisaria fazer o acompanhamento dos alunos em

todas as fases do trabalho intelectual, observando as dificuldades de cada um, orientando-os e guiando-os em seus estudos. Assim, o mestre não só faria com que os seus discípulos aprendessem mais e com mais facilidade, como também cumpriria a função mais importante: a tarefa a que se consagrou.

O íntimo contato entre o professor e o aluno não deveria se limitar à convivência nas salas de aula e nos laboratórios, uma vez que a relação entre docente e discente se estreitaria mais, por meio de uma conveniente organização das associações acadêmicas. Estas, por sua vez, deveriam ser consideradas como instituições de elevada função educativa, cuja ação não podia se restringir à função representativa dos interesses dos estudantes, mas também como verdadeiros centros de cultura psíquica, moral e intelectual, preparados para centralizar o movimento desportivo, estimular a formação artística, literária e científica e, ainda, desenvolver entre os estudantes o sentimento de solidariedade (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Nesse sentido, as associações acadêmicas, além de outras finalidades que naturalmente lhes eram próprias, deveriam se organizar como instituições destinadas a sistematizar a cooperação entre professores e alunos na obra educativa.

Segundo Ignácio M. Azevedo do Amaral (ABE, INQUÉRITO, 1929), era evidente que, para que o profissional docente fosse realmente um professor, era indispensável que a remuneração concedida pelo exercício da sua função magistral fosse suficiente para dispensá-lo de qualquer outra atividade em que necessitasse buscar recursos suplementares para a sua subsistência.

No que se refere às condições dos cursos técnicos de grau superior destinados à formação educacional-profissional dos alunos, Azevedo do Amaral, sem entrar nas questões particulares dos diferentes tipos de escola e dos problemas *sui generis* de que a organização da instituição dependia, reiterou que o ingresso nesses cursos deveria ocorrer somente após adequada seleção dos candidatos aos cursos. Ademais, para ele, a obra educativa visava o desenvolvimento das aptidões do educando para o exercício da profissão escolhida, contudo, impunha-se em primeiro lugar, a indagação do sistema mais conveniente para a transmissão desses conhecimentos (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Com relação ao sistema de ensino mais adequado, na sua concepção, três tipos podiam ser adotados, sendo que o terceiro era resultante da combinação dos

dois primeiros. O primeiro baseava-se no ensino pelo livro, que consistia no princípio básico da pedagogia norte-americana; o segundo, no ensino oral por meio de preleções e conferências, acompanhadas ou não de demonstrações e experiências; e o terceiro consistia na ministração de aulas práticas em laboratórios e gabinetes (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Para o intelectual, essa pedagogia norte-americana tinha como intuito dar autonomia ao pensamento e à iniciativa do aluno, reduzindo, assim, a sua dependência do auxílio docente (ABE, INQUÉRITO, 1929). Seguindo-se esse princípio, o ensino das ciências, tanto puras como aplicadas, seria orientado de acordo com o chamado método de *redescoberta* (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Este método estava relacionado com os estudos de Omer Buyse, diretor da Universidade de Charleroi (Bélgica), sobre os *Métodos americanos de educação geral e técnica*. Segundo Azevedo do Amaral, tal método cultivava a americanização e o levantamento moral e intelectual do aluno através do livro. Este objetivo pedagógico norte-americano consistia em libertar pouco a pouco o pensamento, o sentimento e a atividade do educando de toda espécie de tutela, reduzindo gradualmente o papel do professor em proveito da iniciativa e da responsabilidade do discípulo. Assim, capacitava-se o aluno para a descoberta, por si mesmo, dos princípios que ele precisava conhecer para realizar determinado trabalho para, em seguida, aplicá-los tanto neste, como nos subsequentes (ABE, INQUÉRITO, 1929).

De acordo com Pronko (1999), o projeto desenvolvido por Omer Buyse encontrava justificção ideológica em alguns princípios fundamentais que ele próprio estabelecera ao longo de sua obra. De início, a crença no valor do trabalho e na capacidade produtiva individual como um bem social da nação. O meio de incrementar esse valor individual consistia na formação profissional que devia ser considerada sobre bases científicas. Assim, a formação profissional promoveria a harmonia social e contribuiria, ao mesmo tempo, para o seu desenvolvimento.

Assim sendo, os estudos dos alunos seriam feitos nos compêndios, especialmente organizados pelos seus mestres, que deveriam se preocupar mais em guiar e fiscalizar as aquisições realizadas pelo aluno individualmente, por meio dos livros, do que em remover as dificuldades que ele porventura encontrasse, e muito

menos em transmitir-lhe conhecimentos por meio de preleções feitas em comum (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Enquanto o recurso da exposição oral estava reservado ao ensino prático, para dirigir os alunos nos trabalhos, experiências e pesquisas, sem que estas jamais assumissem o caráter de preleções; o ensino pelo livro oferecia grandes vantagens decorrentes do papel que podia desempenhar para a veiculação dos princípios em que se devia fundar a política educacional da nação (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Para Ignácio M. Azevedo do Amaral (ABE, INQUÉRITO, 1929), o ensino oral não agregava sólido desenvolvimento educativo. Todavia, o aluno acostumado a remover, por si só, as dificuldades que o estudo pelo livro oferecia – só recorrendo à consulta ao mestre em casos especiais da disciplina –, criava hábitos de estudo, meditação, sagacidade, confiança em seus próprios recursos, espírito de iniciativa e sentimento de responsabilidade.

Com relação a este sistema norte-americano de ensino, já empregado no Brasil desde 1924, na Escola Naval, o intelectual alegou que a comissão dessa instituição, mesmo não podendo estudar a sua aplicação de forma integral, fez uma adaptação desse sistema para aplicá-lo na escola e, assim, poder atender às circunstâncias impostas pelas condições da educação e da instrução no país (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Além disso, Azevedo do Amaral destacou as considerações feitas por um dos membros da Comissão da Escola Naval:

Os professores – principalmente aqueles que têm podido acompanhar de perto as questões relativas ao ensino desde o grau primário até as escolas técnicas superiores – não ignoram que as maiores dificuldades com que lutam os estudantes, no início do curso acadêmico, são as decorrentes da falta de hábito do estudo pelo livro, e esse também é o motivo por que é tão escasso entre nós o número dos que acompanham a evolução dos progressos científicos e técnicos, depois de terminados os estudos superiores. Urge, portanto, modificarmos o processo de educação intelectual, mas é imprescindível iniciar essa modificação pelos alicerces do edifício, e não pela chave de abóbada de seu coroaamento. A reforma necessária deve ser feita de baixo para cima e não de cima para baixo, e enquanto ela não for executada de um modo radical e completo, como deve sê-lo, as medidas a tomar para a melhor organização do ensino naval devem consistir na substituição do ensino por meio de preleções, pelo ensino por meio de livros, com o indispensável comentário dos textos pelo professor, e, sem a proscrição absoluta do recurso de conferências coletivas por certos assuntos de caráter geral (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 41-42).



As considerações apresentadas a respeito do professor e do aluno, representavam uma síntese do que, para Ignácio M. Azevedo do Amaral, seria necessário para se ter uma organização escolar conveniente à execução do método de ensino proposto.

Para José Emygdio Rodrigues Galhardo<sup>64</sup>, assim como para Ignácio M. Azevedo do Amaral, o brasileiro precisava ser instruído psíquica, intelectual e moralmente para se formar uma cultura nacional, porém, com uma especificidade. Diferentemente da concepção defendida pela SETS – a de se estabelecer a educação universitária de acordo com as peculiaridades de cada região, seria preciso “formar o brasileiro para o Brasil e não para regiões restritas da União brasileira” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 395).

Revela-se, aqui, a consonância da concepção de José Emygdio Rodrigues Galhardo com a de Fernando Magalhães, delineada no subcapítulo 4.1. Para Fernando Magalhães, seria necessária uma universidade única e unificada. Do mesmo modo, José Emygdio Rodrigues Galhardo considerava que era preciso formar o sentimento de coesão nacional e tinha a convicção de que só uma instrução geral, comum a todos os brasileiros e orientada pelo mesmo objetivo, poderia proporcioná-lo (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 395).

Ainda, conforme Fernando Magalhães, o professorado de carreira deveria ser itinerante, como era a justiça do Império (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 322). Assim “o espírito universitário e a alma popular despontarão das nossas esperanças” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 322).

É interessante notar que, de certa forma, essa concepção de professorado itinerante, mesmo que expressa em outros termos, como já vimos, também foi defendida por Roquette Pinto, visto que, para este último, o intercâmbio periódico de

---

<sup>64</sup> José Emygdio Rodrigues Galhardo (Ceará Mirim (RN), 1876 – Rio de Janeiro (RJ), 1942). Foi médico homeopata e professor. Ingressou, muito moço, na Escola Militar da Praia Vermelha. Foi colaborador efetivo do “Correio da Manhã” e autor da obra *Iniciação Homeopática e da Porque sou homeopata*. Ingressou, muito moço, na Escola Militar da Praia Vermelha. Após conquistar os primeiros postos e de fazer todos os cursos: das armas, de engenharia e de Estado Maior, tornou-se professor na cadeira de materiais de construção e organização de projetos e orçamentos; mais tarde, em 1910, dedicou-se à nova profissão, a Medicina (A NOITE, 27/01/1942, p. 2). Foi presidente do *Instituto Hahnemanniano do Brasil* no período de 1924 a 1927, e professor de Clínica Terapêutica Homeopática na Escola de Medicina e Cirurgia desse Instituto. Em 1926, na cidade do Rio de Janeiro, promoveu e organizou o Primeiro Congresso Brasileiro de Homeopatia, sob patrocínio do Instituto Hahnemanniano do Brasil.

professores seria fator de grande relevância para o futuro do Brasil. Nesse sentido, valorizava-se a troca de conhecimento científico<sup>65</sup>.

Além do mais, para Fernando Magalhães, “do convívio prolongado do mestre com os alunos brota o espírito universitário” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 321). Ser professor itinerante e, ao mesmo tempo, manter o convívio prolongado com os alunos parece ser, para aquele contexto, uma ideia contraditória. Como o professor, tendo que percorrer grandes distâncias para lecionar nas instituições das diferentes regiões ou tendo que ser deslocado, de tempo em tempo, para diferentes estados, seria capaz de estabelecer tal vínculo com os alunos? Quais seriam os critérios para essa itinerância docente, Fernando Magalhães não explicou.

De modo semelhante, para José Emygdio Rodrigues Galhardo (ABE, INQUÉRITO, 1929) era preciso que o professor estivesse subordinado à União, não somente a uma região delimitada por convenções administrativas. Só assim se poderia ministrar o sentimento da nacionalidade, do contrário predominaria “o apoucado sentimento regional, acrescido dos defeitos da própria educação” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 395). Nas palavras desse intelectual se delineou o modo com o qual se daria essa subordinação:

Os professores devem ser como os oficiais de terra e mar. São do Brasil e não de cada Estado. Em qualquer parte do território brasileiro devem ser professores no exercício da função de educar, como sucede aos oficiais do Exército e da Armada, que tanto são educadores no Distrito Federal, como no Rio Grande do Sul ou no Amazonas. Serem removidos de um para outro Estado, à semelhança do modo por que se procede com os oficiais das forças armadas nacionais (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 395-396).

Paralelamente a isso, para José Emygdio Rodrigues Galhardo, os alunos deveriam encontrar em qualquer escola brasileira uma orientação geral idêntica, com somente as variantes impostas pelas condições locais (ABE, INQUÉRITO, 1929). Para o intelectual, a organização de uma lei geral de ensino no Brasil – com caráter definido e preciso, concedendo faculdades especiais para regiões cuja natureza imponha condições particulares, subordinadas, entretanto, aos preceitos gerais comuns a todas as escolas superiores brasileiras –, seria o único meio para se obter

---

<sup>65</sup> Nos anos de 1920, já ocorria a prática de intercâmbios científicos entre professores brasileiros e professores estrangeiros. Os pesquisadores brasileiros participaram de diversos congressos científicos internacionais. Entre eles, ganharam relevo os Congressos médicos latino-americanos ocorridos entre os anos de 1901 e 1922, e as Exposições Internacionais de Higiene, anexas aos Congressos. Estes eventos representaram um amplo movimento de intercâmbios científicos e foram de grande importância para a circulação de ideias e de pessoas (ALMEIDA, 2006).

a “formação da unidade nacional da cultura, tão necessária ao sentimento de colisão patriótica, quanto ao progresso da nacionalidade brasileira” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 396).

No que se refere à situação financeira do professor, José Emygdio Rodrigues Galhardo foi mais enfático do que Ignácio M. Azevedo do Amaral. Para ele, um bom ensino exige boa remuneração, porém com uma exceção. Nas suas palavras:

Bom ensino exige boa paga, salvo quando se exerce a função de professor subordinado a um sentimento filosófico ou doutrinário. O egoísmo de transmitir aos discípulos as ideias que nos parecem mais justas e, quiçá, verdadeiras, nos proporciona prazer e conforto que a moeda não possui, nem pode provocar. Há aí um sentimento moral que escapa aos proventos materiais (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 399).

Para José Emygdio Rodrigues Galhardo, a situação financeira do professor não era boa, era insuficiente para o custeio de sua manutenção. Por mais modesta que fosse a sua vida, as privações que o assediavam exigiam que ele se desviasse de sua atividade, fato que acarretava prejuízo na execução da sua função. Portanto, o professor devia ser bem remunerado, era preciso lhe dar mais que o suficiente, para que pudesse ter um bom conforto e se afastar das preocupações materiais da vida. Além disso, no entendimento do intelectual, não era difícil estabelecer mais íntimo contato entre o professor e o aluno, desde que o professor fosse fartamente remunerado. Com efeito, a orientação do Estado para com o professor devia ser a de pagar-lhe bem, mas também, exigir-lhe muito (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 399).

Observa-se que Ignácio M. Azevedo do Amaral, assim como José Emygdio Rodrigues Galhardo tinham como propósito principal abordar questões sobre a relação entre professor e aluno, bem como as condições e métodos adequados para o exercício docente. Contudo, discutiu-se também a situação financeira do professorado. Com maior ou menor valorização do trabalho docente, sendo este fartamente remunerado, ou apenas de forma suficiente para a sua subsistência, deu-se ênfase à necessidade de um ajuste salarial digno ao exercício da profissão.

Segundo A. Fontes<sup>66</sup> (ABE, INQUÉRITO, 1929), para se resolver o problema universitário brasileiro era imprescindível criar espírito universitário pela formação dos

---

<sup>66</sup> A. Fontes (Antônio Cardoso Fontes), (Petrópolis (RJ), 1879 – Rio de Janeiro, 1943). Formou-se no Curso Médico da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1903. No mesmo ano exerceu, em caráter interino, por designação de Oswaldo Cruz, então diretor geral de Saúde Pública, o cargo de diretor do Laboratório Bacteriológico Federal.

docentes e dos discentes; pela autonomia da universidade através da independência moral, espiritual e material dos docentes; e, pela organização do ensino superior, visto que a universidade devia ser uma oficina da cultura que, no Brasil, não tivera até aquele momento, nem o aparelhamento nem a orientação que a conduzisse a tal finalidade. Portanto, a criação do espírito universitário ainda estava por se fazer.

Na concepção de A. Fontes (ABE, INQUÉRITO, 1929), o aluno estudava individualmente, quando estudava, sem ter a noção do valor da coletividade ou com apenas a intenção de passar no exame para conquistar o diploma. Não conhecia, não cultivava, nem contribuía para a tradição da escola. Logo, o estudante, roda dentada do organismo universitário, devia articular seu desejo, seu ponto de vista, seu ideal de cultura com o do professor, que o assistia, para melhor rendimento do esforço mútuo. Nesse sentido, A. Fontes afirmou: “Só a cooperação respeitosa e digna entre o docente e o discente assegurarão este objetivo” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 104).

A criação do espírito universitário seria efetivada quando houvesse respeito mútuo e digno entre o docente e o discente e o cumprimento do dever de ambos. Este ensino devia ser feito pela revisão dos métodos de ensino, tendo como principais bases: o cumprimento do dever e a responsabilidade do docente; a adaptação gradativa dos discentes às disciplinas; a orientação e o aproveitamento das suas aptidões (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Segundo A. Fontes, esse projeto seria executado por, no mínimo, duas gerações de homens de boa vontade, “boa no sentido de querer bem e saber querer, só então, a organização seria um fato, como expressão da ordem e progresso, tão do sabor da nossa bandeira e dos nossos... administradores” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 106).

---

Em 1904, Oswaldo Cruz lhe confiou um cargo de Inspetor Sanitário dos Serviços de Profilaxia da Febre Amarela e Peste. Foi comissionado, em 1906, para organizar e dirigir o Serviço Sanitário do Estado do Maranhão, de onde regressou em 1907. Em 1911, fez parte da comissão que foi representar o Brasil na Exposição Internacional de Higiene de Dresden (Alemanha), na qual o já consagrado Instituto Oswaldo Cruz conquistou o 1.º prêmio. Em 1912, fez parte da Delegação do Brasil junto ao 1.º Congresso Internacional de Tuberculose, realizado em Roma. Em 1918, foi comissionado no cargo de diretor, para organizar os Serviços de Saúde e Assistência Pública do município de Petrópolis. Em 1926, realizou conferências no Instituto de Higiene de Budapeste e na Sociedade de Microbiologia de Viena. Em outubro de 1927, foi a Córdoba (Argentina), como convidado especial do 1.º Congresso Pan-Americano de Tuberculose e realizou conferências e demonstrações nas universidades de Buenos Aires e de Montevideú. Em 1928, foi eleito presidente da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro. Em 1929, por ocasião da comemoração do 1.º Centenário da Academia Nacional de Medicina, presidiu, na cidade do Rio de Janeiro, o 2.º Congresso Pan-Americano de Tuberculose. Em 1931, recebeu o título de professor do Instituto Oswaldo Cruz. Em 1934, recebeu da Faculdade de Medicina da Bahia, o título de Professor Honoris causa e foi nomeado diretor do Instituto Oswaldo Cruz, em substituição a Carlos Chagas (SOUZA-ARAUJO, 1943). Disponível em: < [https://www.scielo.br/pdf/mioc/v39n2/tomo39\(f2\)\\_I-IX.pdf](https://www.scielo.br/pdf/mioc/v39n2/tomo39(f2)_I-IX.pdf) > Acesso em: 20/06/2020.

Nessa conjuntura de busca pela ordem e progresso, a aptidão vocacional visava a preparação do homem, professor e aluno, do ponto de vista social, individual e profissional para que este fosse capaz de contribuir eficazmente para o progresso do país. Acreditava-se que a análise das aptidões do indivíduo possibilitaria uma seleção profissional mais assertiva e, assim, uma organização racional do trabalho.

Conforme Carvalho (1998, p. 151), a questão da racionalização do trabalho era frequente no discurso da ABE. Referindo-se à escola, o termo designava “medidas de racionalização do trabalho escolar sob o modelo da fábrica, tais como: tecnificação do ensino, orientação profissional, testes de aptidões, rapidez, precisão, maximização dos resultados escolares etc.” Designava “também o funcionamento da escola na hierarquização dos papéis sociais, formando ‘elites’ condutoras e ‘povo’ produtivo.” Referindo-se ao país, o termo designava “um conjunto de dispositivos de integração nacional [...] e de distribuição ordenada das populações por diversas atividades produtivas.” (CARVALHO, 1998, p. 151).

Contudo, a organização da universidade, mesmo que delineada com tal propósito de racionalização, não se faria com palavras, mas resultaria de atos, exemplos de energia, de hombridade, de justiça e de interesse pessoal (ABE, INQUÉRITO, 1929). Em outras palavras, para além das propostas e projetos era essencial o engajamento educacional para promover ações políticas concretas que viabilizassem tal organização.

#### 4. 6 Quadro profissional, social e econômico do professor catedrático

Nos anos de 1920, para a eficiência da organização escolar moderna, as atenções deviam se concentrar, especialmente, no professor. Nesse quadro, o professor catedrático era considerado a alma do ensino; da sua competência dependia o sucesso da educação superior e sua dedicação integral à docência era ponto fundamental se quisessem resolver o problema educativo do ensino superior.

Da escola, por sua vez, esperava-se que preparasse o aluno, desenvolvendo as suas condições físicas, morais e intelectuais. Esse triplice aspecto da educação exigia do professor aptidão pedagógica, sem a qual estaria sacrificada a sua brilhante missão e seriam prejudicados os discentes por não receberem “a orientação dos seus

esforços, a correção dos seus defeitos e tendências nocivas, o apuro das suas qualidades e do seu caráter, o prêmio do seu trabalho.” (ABE, I CNE, 1927, p. 520).

Isso posto, para o professor Domingos Cunha (ABE, INQUÉRITO, 1929), no Brasil, nenhum outro problema educacional e de importância econômica era maior que o da instrução técnica e superior. Este intelectual destacou na sua tese da SETS, assim como Roquette Pinto o fez, a concepção de que se constituía um problema quando o objetivo principal do aluno era ingressar na universidade somente com o objetivo de obter o diploma, em detrimento da busca pelo conhecimento e a qualificação adequada para o trabalho. Na sua concepção, o essencial era obter conhecimentos para vencer na luta da vida. Nessa perspectiva é que se devia encarar a importância dos cursos superiores e não pelo interesse na obtenção de um diploma.

A grande quantidade de alunos sob responsabilidade de um único professor foi apontada como um dos fatores que prejudicavam os cursos. Assim como foi indicado por Ignácio M. Azevedo do Amaral no subcapítulo anterior, para Domingos Cunha, o menor número de alunos permitiria, certamente, uma melhor instrução dos alunos e, ao fim do curso, o preparo técnico necessário à carreira profissional (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Domingos Cunha defendeu, assim como Ignácio M. Azevedo do Amaral, o estabelecimento de tempo integral para os professores de especialidade que mantinham trabalho continuado em laboratórios e gabinete. Para ele, também era preciso estabelecer uma remuneração que atendesse todas as necessidades do professor, para que este não se preocupasse com nada além de seus afazeres no magistério (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Nesse sentido, Erasmo Braga<sup>67</sup>, igualmente, demonstrou defender tal concepção. Para ele, além da ausência de universidade, no Brasil não se tinha

---

<sup>67</sup> Erasmo Braga (Rio Claro - SP, 1877 – Niterói – RJ, 1877). Foi intelectual, professor e pastor presbiteriano. Iniciou seus estudos na Escola Botucatuense; ao concluir o curso primário (1890) foi enviado para São Paulo e ingressou no recém-criado Instituto Teológico (1893-1897), concluindo seus estudos aos 20 anos de idade. Tornou-se pastor da Congregação Presbiteriana de Niterói/RJ, organizada em igreja no dia 01/02/1899. No mesmo ano tornou-se um dos fundadores do jornal *O Puritano*. Em 1903, se associou a alguns intelectuais para criar a Sociedade Científica de São Paulo, da qual foi o primeiro secretário (1903-1905). Por volta de 1909, começou a produzir um conjunto de livros de leitura para as quartas séries da escola primária que ficou conhecida como série Braga. Após mudar-se para Niterói, em 1920, filiou-se à Associação Brasileira de Educação, tornando-se membro de sua diretoria. Em 1923, se tornou o primeiro presidente do conselho do Mackenzie College, ponto de partida para a nacionalização dessa instituição educacional. Erasmo Braga também se envolveu em projetos voltados para questões sociais como a assistência aos hansenianos e a Associação Tutelar de Menores. Participou de entidades seculares como o Rotary Club e a Associação de Geografia do Rio de Janeiro. Em 1930, foi incumbido de organizar a filial fluminense da Cruz Vermelha (MATOS, 2015).

professorado superior universitário. Dispunha-se apenas de “professores mal pagos, desobrigados de fato de exercer o magistério como profissão” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 308). Todavia, segundo o intelectual, existiam alguns admiráveis professores que desempenhavam essa tarefa como sacerdócio (ABE, INQUÉRITO, 1929).

A esse respeito, em 1926, Fernando de Azevedo afirmara no inquérito de OESP, que o ensino universitário devia resolver a questão da formação do professorado superior. Nas palavras do intelectual, esse grupo de profissionais era formado

[...] quase somente de autodidatas que devem a sua especialidade a esforços puramente individuais. Não pode haver praticamente sistema de ensino, público ou particular, se a lei não organizou o aparelho universitário, para a formação uniforme de seu professorado (OESP, INQUÉRITO, 1926 apud ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 225).

Segundo Erasmo Braga, seria necessário criar um professorado com o espírito da universidade, fator importante para que se pudesse estabelecer o regime em tempo integral, fixando tal regime no magistério profissional da elite (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Na concepção de Erasmo Braga (ABE, INQUÉRITO, 1929), o professor universitário só poderia ser formado no ambiente universitário. Deveria ser primeiro estudante, sentir a vocação para continuar a ser estudante, ensinando. Teria que conquistar a confiança e o apreço do corpo docente da universidade por sua mentalidade e caráter e, ainda, no concurso real de um longo tirocínio profissional, seria eleito, selecionado, escolhido, sem a interferência de interesses políticos, para a cátedra universitária (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 309).

Para Domingos Cunha (ABE, INQUÉRITO, 1929), desde o Império até a República, existia apenas uma pequena simpatia dos políticos para com o ensino técnico superior. Mesmo assim, este ensino progrediu de modo notável graças ao devotamento dos membros do magistério e da ação do professor investido de posição administrativa de destaque.

Conforme Domingos Cunha (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 46), “a quase hostilidade política, que se notou de 1889 para cá, só conseguiu deter a marcha natural e justa do acréscimo de remuneração aos professores”. Para o intelectual isso aconteceu porque a passividade do professor, com seu recato, permitiu e facilitou

esse fato. Nesse sentido, ele afirmou: “Atualmente, com os vencimentos de um professor catedrático, só se poderá manter com dignidade, uma família pobremente. Contrastando com a elevada posição social que lhe é dispensada.” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 46),

De acordo com Domingos Cunha:

A evolução passada de 1889, até à época atual, período em que dominaram na política, entre outros, os espíritos brilhantes dos professores Manoel Victorino<sup>68</sup>, Joaquim Murtinho<sup>69</sup> e Joaquim Nabuco<sup>70</sup>, mostra bem que a questão do estabelecimento da justa remuneração a atribuir ao professor, não é atualmente, uma questão de ajustamento geral às condições da vida, hoje bastante encarecida. Os professores deixaram de ter por muitos anos o aumento que lhes era devido e estão hoje desproporcionalmente remunerados em relação aos funcionários que, no Império, tinham vencimentos idênticos e mesmo em relação a funcionários administrativos de hierarquia inferior. No tempo do Império os professores catedráticos tinham vencimento e até hierarquia e honras equivalentes às dos desembargadores (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 47).

Além disso, o professor Domingos Cunha salientou que, com a Proclamação da República, as modificações foram se dando e foi se acentuando a diferença de remuneração desses dois tipos de profissionais. O mesmo fato, porém, não se deu

---

<sup>68</sup> Manuel Vitorino Pereira (Salvador – BA, 1853 – Rio de Janeiro - RJ, 1902) foi um político brasileiro. Foi vice-presidente da República no mandato de Prudente de Moraes, e presidente da República (interino). No ato de posse, declarou extintos os antigos partidos Liberal e Conservador, remanescentes do Império. Entre várias medidas voltadas para a educação, promulgou um ato criando o ensino primário obrigatório e leigo. Seu governo durou apenas cinco meses (SARMENTO, [20-?]). Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/VITORINO,%20Manuel.pdf> Acesso em: 20/06/2020.

<sup>69</sup> Joaquim Murtinho (Cuiabá (MT), 1848 - Rio de Janeiro (RJ), 1911). Foi engenheiro, professor, médico e político brasileiro. Foi senador pelo Mato Grosso (1891-1896); ministro da Indústria, Viação e Obras Públicas (1896-1897); ministro da Fazenda (1898-1902); e novamente senador pelo Mato Grosso (1902-1911). Aos 13 anos de idade, Joaquim Murtinho se deslocou para o Rio de Janeiro, então capital do Império, aos 17 anos, se matriculou no curso de engenharia civil. Quando cursava o terceiro ano de engenharia, se matriculou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Em 1874, quando a Escola Central foi reorganizada e transformada na Escola Politécnica, foi lente da cadeira de zoologia do primeiro ano do curso de ciências físicas e naturais. Enquanto exercia o magistério formou-se em medicina. Entre os anos de 1882 e 1887 assumiu a direção dos Anais da medicina homeopática. Com base nessa atuação, tornou-se um dos fundadores do Instituto Hahnemaniano. Em sua trajetória, Joaquim Murtinho também se destacou como homem de negócios, com atividades bancárias e ligadas à indústria ervateira no Mato Grosso (MELO; FANAIA, [20-?]). Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MURTINHO,%20Joaquim.pdf> Acesso em: 20/06/2020.

<sup>70</sup> Joaquim Nabuco (Recife (PE), 1849 – Washington (EUA), 1910), Foi político, advogado e historiador brasileiro. Embaixador do Brasil na Inglaterra (1899-1905) e do Brasil nos EUA (1905-1910). Em 1866 matriculou-se na Faculdade de Direito de São Paulo, tendo pertencido à turma na qual se destacaram Castro Alves, Rui Barbosa, Rodrigues Alves e Afonso Pena. Em 1870, aos 21 anos, recebeu o grau de bacharel. Deixou realizações de valor duradouro nos três setores que sucessivamente dominaram sua existência: a principal, líder parlamentar do abolicionismo (1878-1889); a de intelectual dedicado a escrever sua obra histórica e literária durante o autoexílio após a queda da Monarquia (1889-1899); a de diplomata a serviço da República (1899-1910). Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras (RICUPERO, [20-?]). Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/NABUCO,%20Joaquim.pdf> Acesso em: 20/06/2020.



com relação à hierarquia social do professor, que era perfeitamente equivalente, no presente, àquela que ele tinha no Império (ABE, INQUÉRITO, 1929). Conservou-se a equiparação da posição social do professor com a do desembargador, mas não a sua remuneração.

Dois prováveis motivos desse desequilíbrio foram apontados por Domingos Cunha para justificar a crescente diferença salarial entre os professores e os outros funcionários do governo com funções, hierarquias e honras semelhantes. O primeiro motivo seria devido à indiferença dos políticos com a classe professoral, por acreditarem que não dependiam destes para se manterem no governo, ou talvez por não concordarem com a alta consideração social que era atribuída ao professor. O segundo motivo decorria da falta de defesa por melhores salários, por parte da classe do magistério (ABE, INQUÉRITO, 1929). Para ele, o professorado mostrava-se arredio na “defesa de seus interesses pecuniários, por injustificado, mas louvado escrúpulo, essa diferença acentuou-se, sem dificuldades, de modo notável.” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 47).

Conforme Domingos Cunha, um professor catedrático recebia, anualmente, quase 1/3 da remuneração dos desembargadores. Para o intelectual, tentar “justificar a remuneração do professorado com o pequeno número de horas de lições teóricas que lhes é distribuído mensalmente, é desconhecer por completo a função e a missão do professor” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 48). Antes, se devia considerar que um professor, além de estudos penosos e longos para obter seu cargo por concurso, era obrigado, sempre, a um elevado gasto para aquisição de livros e revistas. Ademais, mantinha estudos contínuos para atender à evolução da matéria ministrada, fazia preleções teóricas, orientação e direção de ensino prático, além do trabalho exaustivo de exame dos alunos (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Na concepção de Domingos Cunha, dividir a remuneração do professor pelo tempo gasto mensalmente em suas preleções, “seria um critério tão errôneo como o de dividir-se a remuneração dos desembargadores pelo número médio de horas de sessão mensalmente, para ter-se o pagamento unitário desses magistrados” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 49).

Para o Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais (ABE, INQUÉRITO, 1929), também era evidente a insuficiência financeira do professor

universitário. Na concepção do grupo, além da necessidade de se impor melhoria nos vencimentos, precisava-se de uma “explícita declaração de garantias no estatuto do professorado, de modo a atrair as competências para o magistério e de maneira a tornar possível o máximo de aproveitamento” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 342-343).

Por sua vez, para Moreira Guimarães, o médico, o engenheiro e o advogado faziam seus cursos superiores preocupados com o valor econômico capaz de prover suas necessidades. Contudo, o professor, em especial, deveria ficar fora dessa contingência. Esse sacerdócio, dos mais altos, consagrava corpo e alma à formação da mentalidade do povo. Mas, sim, necessitava de várias medidas reparadoras que lhe assegurassem a independência e o mesmo conforto daqueles outros profissionais (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 442).

Domingos Cunha denunciou ainda, a situação, a seu ver injusta, do vencimento dos docentes nos institutos técnicos superiores, comparado ao quadro de remuneração do pessoal administrativo do Senado e da Câmara dos Deputados (ABE, INQUÉRITO, 1929). Nesse sentido, concluiu:

Os professores catedráticos percebem menos que os seguintes funcionários, seguramente de hierarquia inferior à aqueles: Chefe de Seção de Atas, Chefe de Seção de Taquigrafia, com 24:000\$000; Subchefe de Seção de Taquigrafia com 22:800\$000; Redator Chefe dos Debates, Redator dos Anais, Bibliotecário, Arquivista, Secretário da Comissão de Finanças e Taquígrafo de 1ª classe com 21:600\$000; Taquígrafo de 2ª classe, Oficiais e Redatores de Debate com 18:000\$000 e ainda Chefe da Portaria com 16:000\$000. Conclui-se, pois, que um professor catedrático de Escola Superior, percebendo 14:400\$000 anualmente, recebe menos que o Chefe da Portaria do Senado e quase tanto quanto o porteiro, que era há alguns anos auxiliar de gabinete na Escola Politécnica. Os funcionários da Câmara têm vencimentos idênticos aos dos funcionários do Senado. E em relação aos demais cargos do magistério a injustiça é perfeitamente análoga (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 49).

Portanto, para se chegar à remuneração justa, o critério de comparação deveria ser o mesmo que foi estabelecido antes da República. Nesta condição, o vencimento do professor ficaria idêntico ao dos desembargadores: 40:600\$000 (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Importa destacar que a ideia de equiparar o magistério à magistratura já havia sido formulada, segundo Osinski (2013), pelo professor Raul Gomes, em 1926. Esta, inclusive, foi incorporada por um projeto de lei

[...] assinado por Clementino Fraga, Afrânio Peixoto, Octávio Tavares, Plínio Casado, Rego Barros e João Elysio [que] tramitava no Congresso Nacional, propondo que os vencimentos dos professores dos institutos do ensino superior e do Colégio Pedro II fossem iguais aos dos desembargadores da Corte de Apelação (GOMES, 1928 apud OSINSKI, 2013, p. 32).

Percebe-se, portanto, que a proposta de elevação dos vencimentos dos professores do ensino superior já vinha sendo cogitada pelos intelectuais vinculados ao debate educacional.

Na concepção de J. P. Calógeras (ABE, INQUÉRITO, 1929), almejava-se ter professores excepcionalmente valiosos para determinadas especialidades; para cursos episódicos, necessitava-se de instalações urgentes e de colaboradores momentâneos, contudo, nada disso se podia fazer. O recrutamento do pessoal, ou seja, dos professores, tinha que obedecer a regras preestabelecidas, em condições invariáveis de remuneração e de assiduidade. Mas a estas, os mestres excepcionais não se sujeitavam. Conforme o intelectual, tais aulas, para serem profícuas, exigiam oito horas de trabalho ininterrupto, mas o governo só pagava uma. Além disso, com relação à burocracia pública para com as demandas educacionais o intelectual afirmou:

Para adquirir ou alugar seja o que for, o processo tem de sujeitar-se à tortura chinesa do Código de Contabilidade, a obra mais ininteligente desse último decênio, que nem sequer tem o mérito da eficiência, que é de garantir a perfeita e absoluta legalidade do emprego de dinheiros públicos, dos quais os gestores, através do Código, são sempre estelionatários ou peculatórios presumidos (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 407).

Isso posto, J. P. Calógeras questionou: “Como voar se atam as asas? E é essa, sem exagero, a situação real do ensino oficial superior e secundário. Cumpre dar-lhe liberdade de expansão.” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 407).

Em crítica contundente ao governo, J. P. Calógeras asseverou:

Vejo inveterado dos governos é governarem demais. Inexplicavelmente convictos da competência própria, não admitem a alheia; olvidados de que mais sabe o tolo no seu, do que o avisado no alheio. Nos estabelecimentos didáticos, então, não será estranhável falta mental lhes desconhecer aptidão para se dirigirem em coisas de ensino e de organização de meios conducentes a ministrá-lo? (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 407-408).

Para ele, as exigências pedagógicas impunham a certos professores longas permanências nos anfiteatros e laboratórios e, ainda, passagens rápidas a outros. Para ser justo, dever-se-ia adotar uma remuneração proporcional aos docentes e,

àqueles que sacrificavam seus créditos por amor ao ensino, dar-lhes as devidas compensações. Contudo, para o intelectual, o paradoxo igualitário, ideal dos medíocres, não admitia tais diferenças de tratamento, e constrangia todas as atividades a uma média niveladora para baixo (ABE, INQUÉRITO, 1929).

No quadro de defesa pela justa remuneração docente, pode-se observar que os interlocutores privilegiados no discurso eram os governantes, dos quais esperava-se que dessem a devida atenção ao professor catedrático e valorizassem o magistério superior, considerado um fator imprescindível para o desenvolvimento da universidade brasileira.

#### 4. 7 Cooperação União e Estados para a solução do problema universitário

No âmbito das discussões do inquérito da ABE defendia-se que a iniciativa de criar modelos nacionais de universidade cabia à União e aos estados brasileiros. Nesse sentido, afirmava-se, conforme Alcides Bezerra (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 120), que “nenhuma outra (iniciativa) atenderia melhor os interesses nacionais”.

Nessa perspectiva, Levi Carneiro defendeu, na sua tese da SETS, a cooperação entre União e estados para a organização e manutenção das universidades. De acordo com o intelectual,

[...] em meio ao descaso dos governos pelo ensino público, sempre houve entre nós, certo zelo esclarecido dos poderes centrais pelo ensino superior e o empenho em conseguir a organização universitária. Até porque, há um século, têm governado o país diplomados de suas escolas superiores. E talvez pela impressão de duas circunstâncias: a garantia do privilégio profissional conferido pelo curso acadêmico; a exclusão da interferência dos poderes estaduais na matéria (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 52).

Levi Carneiro fez um levantamento histórico sobre o ensino superior no Brasil para fundamentar sua argumentação. Nas suas palavras, “logo nos primeiros anos da Independência, o governo geral criou escolas dos vários ramos de ensino superior. Apenas de ensino superior” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 52). Porém, em 1834, o Ato Adicional conferiu às províncias novas e mal organizadas, competência para legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos privados (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Nessa acepção, ele afirmou que, segundo Tavares Bastos<sup>71</sup>, somente depois de 1850, os governos começaram a intervir no ensino privado, regulamentando-o. Mostrava-se cada vez mais insuficiente o ensino particular e mingudíssimos eram os recursos financeiros destinados às províncias, o que tornou imprescindível a ação do governo central (ABE, INQUÉRITO, 1929). Levi Carneiro afirmou, ainda, que o próprio Tavares Bastos reclamara a iniciativa do governo local a favor da variedade em vez da centralização<sup>72</sup> e declarou:

[...] estamos de tal sorte convencidos de que não há salvação para o Brasil fora da instrução derramada na maior escala e com o maior rigor, que para certos fins aceitaríamos também o curso do governo geral, ao menos em favor das menores províncias e durante o período dos primeiros ensaios (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 53).

Para Levi Carneiro (ABE, INQUÉRITO, 1929), no federalismo fora formulada a cooperação do governo geral para resolver o maior problema da nacionalidade. Todavia, “os governos centralizadores não procuravam enfeixar em suas mãos a solução do maior problema nacional. Tanto lhe ignoravam a relevância e o alcance” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 54).

Para ele, a centralização política e administrativa que o Império manteve durante quase meio século, contribuiu de modo considerável para o agravamento do atraso educacional, sendo que, na concepção do autor, as consequências da desorganização do ensino público se prolongaram até aqueles dias e os males decorrentes desse fato seriam sentidos plenamente ao longo dos anos, causando agravos a gerações subsequentes (ABE, INQUÉRITO, 1929).

---

<sup>71</sup> Aureliano Cândido Tavares Bastos nasceu na cidade de Alagoas (atual Marechal Deodoro), em 20 de abril de 1839. Faleceu em Nice na França, em 3 de dezembro de 1875 aos 36 anos de idade. Foi político, escritor e jornalista. É considerado um precursor do federalismo, por sua luta contra a centralização administrativa durante o Segundo Reinado. Tavares Bastos entendia que o excesso de centralização político-administrativa do país era o elemento causador dos principais males da nação, seu entendimento indica que o progresso estava ligado à expansão das forças individuais. Nesse sentido, os efeitos produzidos pelo poder altamente centralizado são demasiadamente negativos aos povos que dele desfrutaram; conforme Bastos tais efeitos seriam fatalmente experimentados tanto no mundo antigo como no mundo moderno (MENDES, 2011, p. 01).

<sup>72</sup> Centralização ou descentralização político-administrativa foi um dos dilemas que marcou a história do Brasil no período Imperial. A importância dessa questão é medida pelo fato de que ela chega a servir de marco ou baliza que separa as três fases em que se divide o regime Imperial: Primeiro Reinado, encerrado em 07 de abril de 1831, período identificado, entre outras coisas, pelo predomínio da centralização político-administrativa; a Regência, graças ao Ato Adicional de 1834, foi caracterizada pela descentralização do poder político e administrativo que, em boa medida, se transferiu da Corte para as Províncias; o Segundo Reinado, inaugurado com o chamado Golpe da Maioridade (1840) e completado com a chamada reação conservadora materializada na Lei de Interpretação do Ato Adicional, assinala o fim da experiência descentralizadora da fase regencial e o retorno ao sistema centralizador do Primeiro Reinado (MENDES, 2011, p. 02-03).

Na concepção de Levi Carneiro (ABE, INQUÉRITO, 1929), por esse motivo, na República não se encontrou organizado um só ramo da educação popular. Naquele momento sentia-se, em toda plenitude, as consequências do prejuízo de que sua geração não tinha culpa. Nas suas palavras: “culpa teremos de outro, ainda maior, que preparamos para daqui a 20 ou 30 anos” (ABE, INQUÉRITO, 1929. p. 56). O intelectual considerava que, na Constituição Republicana, subsistiu o sistema anterior, “ou antes, a falta de sistema. Não se avançou. Não se adoptou qualquer solução extremada” (ABE, INQUÉRITO, 1929. p. 56).

Levi Carneiro afirmou que a reforma Benjamin Constant criou o Conselho de Instrução Superior, que constituía um conjunto de medidas que, ainda que deficientes, foram uma tentativa de organização desse ensino. Contudo, essa expansão pareceu encaminhar-se para a degeneração de toda a competência dos estados em matéria de ensino superior, uma vez que os requisitos de equiparação, em 1925, se tornaram idênticos para os institutos mantidos pelos estados e por particulares. Estas condições apresentaram-se mais onerosas do que nunca. Exigia-se patrimônio superior a mil contos; corpo docente de capacidade profissional e de idoneidade moral comprovada; organização didática e até administrativa idêntica à das faculdades oficiais; funcionamento regular e efetivo, anterior à fiscalização, de no mínimo três anos; existência de fonte de receita para manutenção regular; e parecer favorável do Conselho Nacional do Ensino, por dois terços de votos, à concessão requerida (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 58-59).

Ademais, o intelectual asseverou que, para dificultar a concessão bastava que o Diretor Geral do Departamento ou o Conselho Nacional do Ensino tivesse informações baseadas na idoneidade dos diretores ou de professores do instituto. Caia-se, assim, no subjetivismo das impressões pessoais (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Levi Carneiro (ABE, INQUÉRITO, 1929) lembrou que, além da Universidade do Rio de Janeiro, o decreto de 1925 cogitou a criação de outras universidades, cujo referido decreto ele criticou afirmando:

Salvo a impropriedade da redação, que faz supor existir-se a contribuição dos governos dos vários Estados – quando evidentemente se reclama apenas a do próprio Estado em que terá sede a universidade – pode notar-se que o governo federal torna, assim, dependente do concurso estadual a sua ação em prol do ensino superior. O concurso reclamado é, no entanto, meramente pecuniário. Não se regulou a equiparação de universidades criadas e mantidas pelos Estados federados [...] Em vez de concurso inteligente e

fecundo dos poderes federais e estaduais, firmou-se o predomínio absoluto dos primeiros, até em minúcias, que os segundos não podem suportar (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 59-60).

Impossibilitou-se assim, a coordenação de esforços, visto que, conforme Levi Carneiro (ABE, INQUÉRITO, 1929), em toda a legislação *desencontrada e rasteira* sobre o ensino público, sempre houve a necessidade do concurso dos poderes federais, estaduais e até municipais, todavia, em nenhum momento se chegou a estabelecer uma fórmula de cooperação. Contudo, ao se estabelecer tal colaboração, seria preciso conferir ao governo federal os meios de controle, de orientação e, também, de distribuição dos encargos procurando harmonizá-los sem subordinações excessivas (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Para Levi Carneiro, a cooperação dos poderes de todos os graus de hierarquia política justificava-se pela unidade do problema da educação em todos os ramos. União, estados e municípios não podiam agir separadamente. Não se podia cuidar exclusivamente de uma ou de outra instrução (primária, secundária ou superior), porque elas se complementavam (ABE, INQUÉRITO, 1929). Nesse sentido, afirmou: “Tão errado estava o governo federal quando pretendia desinteressar-se do ensino primário, como quando pretendia o exclusivismo do ensino superior. E não aproveitou a lição e se emendou do primeiro erro para insistir no segundo” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 61).

No que se refere à questão do Regime Federativo, Levi Carneiro destacou os exemplos dos Estados Unidos, Argentina e Alemanha. Para ele, nos Estados Unidos a ação do governo federal aumentava cada vez mais nos assuntos de educação nacional. Conforme o intelectual, quarenta estados americanos investiram no biênio 1925-1927, mais de 120 milhões de dólares nas suas universidades – “cada vez mais prestigiosas e tendentes a sobre exceder as famosas universidades particulares centenárias como *Harvard*, *Yale* e *Princeton*” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 61).

Quanto ao caso da Argentina, Levi Carneiro (ABE, INQUÉRITO, 1929), citando a constituição deste país, afirmou que coube ao Congresso promover o “‘progresso da ilustração ditando planos de instrução geral e universitária’ (Const. Art. 67, nº 16)”. Acrescentou, ainda, que:

A par das universidades nacionais de Buenos Aires e de Córdoba, algumas províncias criaram escolas técnicas superiores, universidades, consagrando

em suas Constituições capítulos especiais ao problema da educação pública em todos os seus graus (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 62).

No que se refere à Alemanha, o advogado asseverou que ainda se discutia se a Alemanha, pela Constituição de Weimar, era um Estado federal. Para ele:

A questão da educação não se inclui nas matérias de competência exclusiva do *Reich*, nem mesmo as de simples competência dele: está entre as de que o *Reich* pode, por via legislativa, estabelecer os princípios fundamentais. Os países que constituem a Alemanha, ficarão assim obrigados a respeitar, em suas leis, os princípios gerais sobre 'o regime escolar, inclusive o ensino superior e das bibliotecas científicas' e a própria Constituição estabeleceu, desde logo, alguns desses princípios (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 62).

Com relação às universidades estaduais, Levi Carneiro citou o caso da Argentina. Para ele, com a facilitação do concurso das províncias e pela iniciativa simultânea do governo federal, as universidades multiplicaram-se assumindo tipos e feições variadas e exercendo grande influência no levantamento do nível cultural do país (ABE, INQUÉRITO, 1929). Ele afirmou ainda que, na Argentina

[...] difundem, a um tempo, o ensino popular, permitindo a qualquer pessoa estudar certa disciplina isolada, e o ensino científico, sistemático e completo; inovam os métodos, organizando laboratórios e seminários; estimulam a 'original *research*'; prestigiam a iniciativa dos estudantes, dando-lhes coparticipação, através até de preponderância, nos negócios acadêmicos, apresentam, a par dos tipos clássicos, fórmulas novas, como a de Tucuman, eminentemente prática (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 62).

Para Levi Carneiro, a Universidade de La Plata, avançadíssima, criada havia apenas 22 anos, em virtude de um acordo entre o governo federal e a província de Buenos Aires, merecia a atenção e o estudo dos legisladores do ensino público brasileiro. Para ele, a cooperação de todos os poderes ali conseguidos era imprescindível para o Brasil, porque mesmo entre os atuais estados federados, raros podiam custear escolas em proporção às necessidades do ensino, fato que justificava a cooperação federal brasileira (ABE, INQUÉRITO, 1929).

De acordo com Levi Carneiro (ABE, INQUÉRITO, 1929), mais raros ainda eram os estados que, pelo desenvolvimento dos demais ramos do ensino público e por suas próprias condições financeiras, podiam custear institutos universitários. Todavia, não se poderia negar o direito de manter tais institutos aos que o pudessem sustentar. Até porque os estados, e não o governo federal, conseguiriam o apoio inestimável da generosidade privada. Os estudos superiores, se fossem favorecidos pelos estados federados, contribuiriam em prol da nacionalidade e, ao mesmo tempo, constituiriam fonte de benefícios locais.



Contudo, existiam limitações porque os poderes do regime federativo eram limitados. A forma pela qual se concretizou o regime federativo no Brasil influenciou diretamente o desenvolvimento educacional que ocorreu durante a Primeira República.

Conforme Nagle (1976), a tentativa de recentralização política, parcialmente conseguida com a revisão constitucional de 1926, não provocou alteração de natureza econômico-social. Sendo impossível a centralização política ou econômica, o novo regime apegou-se à centralização cultural, conservando a escola secundária e superior dentro de sua exclusiva esfera jurisdicional. Por meio desse artifício, os valores da sociedade imperial permaneceram e influenciaram os destinos da República brasileira.

Para Levi Carneiro, era aceitável que no ensino superior se investisse mais do que nos outros ramos do ensino. Todavia, nem por isso podia o governo federal pretender que os institutos estaduais servissem apenas humildemente aos ditames de sua sabedoria. Para ele, o poder federal devia dar aos institutos estaduais, largo campo de ação e facilitar-lhes as iniciativas (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Levi Carneiro problematizou o texto constitucional brasileiro e comparou-o com a ação do Estado, apontando uma contradição entre norma e prática política: “se a atribuição de prover ao ensino superior é cumulativa, tanto da União como dos Estados, como pode aquela restringir a ação destes, impondo-lhe condições às que a dela própria não está subordinada?” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 65-66). Em seguida acrescentou:

Não direi que a União não possa estabelecer o padrão do ensino superior – e isso, principalmente em virtude de sua competência para regular o exercício das profissões a que ele conduz; mas como pode exigir dos institutos estaduais o patrimônio de milhares de contos se os seus próprios estabelecimentos não o possuem? (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 66).

O intelectual destacou os atributos da cooperação entre União e estados e demonstrou otimismo com relação à expectativa de se estabelecer tal cooperação na universidade brasileira. Nas suas palavras:

Um consórcio de regionalismo e de nacionalismo, que completam e fortalecem, e é a maravilha do regime federativo - tão adequado aos países de grandes extensões territoriais - há de caracterizar a nossa universidade. Diversa, de tal sorte. De vários tipos. Mas, conjugadas; intercomunicantes; servindo ao mesmo ideal de brasilidade, construtor e orgânico (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 66).

Para alcançar esse consórcio e seu equilíbrio, segundo o advogado, seriam necessários estudos e verificações demoradas e difíceis; dependeria, ainda, de políticos, “homens com o devido descortino mental e a imprescindível elevação moral” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 66). Contudo, para ele, na política vigente podia-se afirmar, sem vacilar, o fato de que

[...] o legislador federal está sufocando, ou ao menos retardando, um movimento irreprimível - está erroneamente empenhado em manter uma uniformidade, uma dependência, uma subordinação que, no ponto de vista pedagógico, tanto como no político, é insustentável; está entretendo a finalidade mesquinamente profissional do ensino superior; está desmoralizando, com a sua pobre universidade, o conceito e a atuação que modernamente tem o instituto (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 66).

Levi Carneiro salientou ainda que uma expansão fecunda já estava vencendo tal preceito federal. Nesse sentido, ele afirmou:

Já o está vencendo nos grandes centros de cultura – como S. Paulo, que iniciou a adoção do *full time* no ensino superior, e Minas, que encontrou o homem talhado pela sua cultura, pela sua culminância moral e pelo seu espírito político, para realizar uma verdadeira universidade. Os regulamentos federais poderão retardar essa expansão magnífica e criadora; não a poderão subjugar (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 67).

Para o intelectual, a União ainda não havia criado a universidade. Todavia, se a criasse de verdade, se aumentasse a liberdade de ação dos estados para criações congêneres, se estimulasse as relações desses centros de altos estudos, a universidade serviria melhor à causa da unidade nacional do que os regulamentos centralizadores e asfixiantes da federação brasileira (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Na concepção de Alcides Bezerra (ABE, INQUÉRITO, 1929), era indispensável o auxílio dos poderes estaduais na organização dos patrimônios universitários. As ações dos governos estaduais, bem como as da iniciativa privada, poderiam e deveriam ser coordenadas e conjugadas com a ação do governo federal para resolver o problema universitário. Para estes problemas graves e urgentes, as medidas a serem tomadas reivindicavam a cooperação de todas as forças vivas da nacionalidade.

Segundo Alcides Bezerra, os estados mereciam universidades de um tipo menos complexo, mas com institutos que investigassem seus fenômenos locais. Nesse sentido, ele exemplificou:

[...] a (universidade) de Belém teria um instituto para o estudo das plantas que produzem látex e aperfeiçoamento da indústria da borracha, a de Recife, a

exemplo da Universidade Louisiana, teria um instituto da cana de açúcar, e uma usina anexa, e campo de cultura científica do algodão, as duas principais fontes de riqueza do Nordeste, a da Bahia, um instituto de africanismo para estudos das línguas negras, da influência do negro no Brasil e dos problemas econômicos e políticos da África contemporânea, a de Belo Horizonte, um instituto de laticínios e sericultura, juntando-se-lhe, ainda, a atual Escola de Minas, a de São Paulo, um instituto para o estudo do café e seus problemas, um instituto de sericultura, outro de eugenia e imigração (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 114).

Estas universidades estaduais deveriam ser criadas pelo governo federal, aproveitando as escolas superiores existentes nos seus respectivos locais (ABE, INQUÉRITO, 1929). Os governos estaduais arcariam “com 50% do patrimônio necessário, que ficaria sob a guarda do conselho universitário, por sua vez, fiscalizado pela União” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 115).

Alcides Bezerra (ABE, INQUÉRITO, 1929) destacou também a necessidade de se manter, tanto na universidade do Rio de Janeiro, como em todas as outras equiparadas, o ensino leigo, conforme a Constituição Federal. Convinha manter o regime de separação entre Estado e Igreja, mas estabelecendo-se uma mútua tolerância.

Não se tinha mais o catolicismo como religião oficial desde a promulgação da Constituição Republicana de 1891, visto que esta implementou mudanças significativas para o Brasil, entre elas, a separação entre Estado e Igreja.

Nas palavras do intelectual: “Sairmos de regime laical para outro, impregnado de catolicismo ou protestantismo é retrogradarmos. O Estado não tem direito de fazer, por intermédio das universidades ou das escolas em geral, propaganda religiosa” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 115).

Segundo Alcides Bezerra (ABE, INQUÉRITO, 1929), o ensino superior devia ser tão livre quanto possível. O ideal seria que as universidades pudessem se formar e viver como nos Estados Unidos, à custa de iniciativa e recursos financeiros privados. Porém, segundo o intelectual, no Brasil ainda não era possível esperar tal processo e era absurdo contar com milagres.

Ao referir-se à Universidade do Rio de Janeiro, asseverou que, para esta instituição era preciso um plano no qual se tivesse em vista uma nova instalação, em local amplo, nos arredores da cidade, além de conceder-lhe “autonomia didática e financeira, e orientar a sua organização de tal modo que ela pudesse escrever no seu

frontispício a fórmula de Cornell: ‘Aqui, quem quer que seja pode estudar o que quer que seja’” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 120).

Percebe-se que o modelo norte-americano inaugurado por Cornell servia de forte inspiração para se pensar a universidade no Brasil. Além de Alcides Bezerra, Roquette Pinto, Coryntho da Fonseca e Azevedo Sodré também expressaram, mesmo que em outros termos, o jargão do frontispício da universidade de Ithaca. No Brasil, uma universidade, em uma sociedade que se entendia democrática ou em processo de democratização, devia ser moderna, o que implicava o universalismo da cultura em todos os aspectos e para todos ou, ainda, conforme Roquette Pinto, ter *cursos livres de tudo, para todos* (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 18).

A universidade assim organizada possibilitaria colocar imediatamente em contato professores e alunos de várias escolas e oportunizaria a troca de ideias para que os estudantes pudessem compreender que, fora do caminho por eles trilhado, existiam outros igualmente importantes (ABE, INQUÉRITO, 1929). Este era um dos estados mentais que caracterizava o *espírito universitário*.

O estabelecimento desse *espírito* na universidade foi defendido por diferentes intelectuais participantes do inquérito da ABE, o qual reunia diversas concepções com um propósito comum: o desenvolvimento científico e econômico da nação, que se alcançaria através da universidade ideal para o Brasil. Nesse sentido, a figura abaixo delinea as concepções que representavam o conceito.

FIGURA 14 – CONCEPÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE *ESPÍRITO UNIVERSITÁRIO*

FONTE: Mapa conceitual construído pela autora a partir das fontes do inquérito da ABE, 1929.

Além disso, observa-se ainda que, em 1926, no inquérito de *OESP*, Fernando de Azevedo afirmara que a universidade, ao encarar “a ciência não como obra ‘feita’, mas como obra ‘a fazer-se’, em evolução permanente e fundindo, na mesma personalidade, o sábio e o professor, o ensino universitário assume esse caráter de profundidade que provém dos trabalhos de investigação e de pesquisa” (*OESP*, INQUÉRITO, 1926 apud ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 239). Para o intelectual:

As universidades examinadas a essa luz, são organismos vivos, adaptados às sociedades, e destinados a acompanhar, interpretar e dirigir-lhes a evolução em todos os aspectos de sua vida múltipla e variada. Elas não se satisfazem com transmitir a ciência, que não contribuíram para elaborar e desenvolver em todos os sentidos. E é, de certo, por esta função, a um tempo ‘elaboradora e transmissora’ das ciências, que se transformaram elas no aparelho moderno de preparação das elites, as verdadeiras forças criadoras da civilização (*OESP*, INQUÉRITO, 1926 apud ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 239).

Isso posto, verificou-se que os lances discursivos delineados na figura 14 deram os contornos do conceito de *espírito universitário*. Este, por sua vez, vinculava-se diretamente à *verdadeira universidade*, isto é, à universidade idealizada pela ABE. Esta concepção fora complementada pela representação de universidade como *organismo vivo*, expressa no inquérito de *OESP*, em 1926, e incluída na edição do Inquérito da ABE, em 1929. Assim, pode-se afirmar que as características ligadas ao *espírito universitário* e ao *organismo vivo* se constituíram como faces de uma mesma moeda que, unidas e em cooperação com a União e os estados resultariam na instituição ideal para formar a *grandeza da nacionalidade brasileira*.

Nesse quadro, legitimar as concepções e conceitos de universidade ideal, no âmbito das elites intelectuais, não bastava, era preciso conquistar a opinião pública e estabelecer interlocução com o governo, cujo poder mantinha a universidade limitada por uma organização incapaz de representar o conceito de universidade brasileira, idealizado pela ABE. Acreditava-se, também, que a efetivação da *verdadeira universidade* só seria possível através dos agentes públicos. Portanto, a mediação entre ABE e Estado fazia-se fundamental para que se tornasse possível reorganizar a universidade brasileira.

Precisava-se convencer os governantes de que um novo projeto de universidade devia ser estruturado, fato que só se consolidaria quando tal ideal fosse legitimado por um discurso que associasse a competência dos intelectuais para pensar e reorganizar o regime universitário e o poder político e econômico do Estado

para realizá-lo. Nos termos propostos por Skinner, “o que é possível fazer em política é geralmente limitado pelo que é possível legitimar. O que se pode esperar legitimar, contudo, depende de que curso de ação se pode plausivelmente alcançar sob princípios normativos existentes” (SKINNER, 1999, p. 86).

#### 4. 8 Relações ABE e Estado: Mediações necessárias

Labouriau, na posição de dirigente da comissão que promoveu o Inquérito de 1928, descreveu, na sua tese, as ações da ABE através da atuação da Seção de Ensino Técnico e Superior, e relatou os resultados alcançados e o reconhecimento público dos cursos. As conferências e cursos organizados e realizados pela SETS na Escola Politécnica do Rio de Janeiro foram classificados no inquérito, de modo geral, como cursos notáveis, cursos universitários, cursos de alta cultura, cursos livres, cursos de vulgarização, cursos diversos, cursos isolados. Eram reconhecidos como *verdadeiros cursos de extensão universitária* ao mesmo tempo em que se afirmava o anseio pela organização da *verdadeira universidade*. Proclamava-se, aliás, que tais ações a ABE promovia sem recurso e apoio oficial.

Contudo, não era velada a intenção da associação de solicitar amparo público para as suas ações, pois tal objetivo evidencia-se no Boletim da ABE de setembro de 1925:

A Associação Brasileira de Educação não se apressou em pedir a atenção e o apoio público, de que, no entanto, precisa essencialmente para o êxito da vastíssima obra de propaganda, de orientação, de estudo, que se propõe a realizar. (...) Urge, agora, coordenar, orientar esforços; amparar, fortalecer iniciativas nascentes; estimular novos empreendimentos (ABE, BOLETIM, 1925, p. 1).

No sentido de continuidade do plano de divulgação das ações da ABE, observa-se que – entre as teses, homenagens e discursos – foi inserido no inquérito, no final do documento, o discurso do senador Adolpho Gordo<sup>73</sup>. Discurso esse que anunciava

<sup>73</sup> Adolpho Afonso da Silva Gordo (Piracicaba (SP), 1858 – Rio de Janeiro, 1929). Fez os primeiros estudos no Colégio São Luís, em Itu, e a seguir no Instituto Santista, em Santos. Em 1875 ingressou na Faculdade de Direito de São Paulo. Iniciou sua carreira profissional como advogado em Capivari, cidade próxima a Piracicaba. Nesse mesmo município foi eleito vereador. Transferiu-se em 1887 para São Paulo, mantendo uma banca de advocacia com o também político e republicano Antônio Mercado. Adolfo Gordo envolveu-se intensamente no movimento republicano. Ainda aluno da Faculdade de Direito, participou da fundação do Clube Republicano Acadêmico e do jornal acadêmico *A República*, do qual foi um dos redatores. Fazia conferências e discursava em comícios. Pelo Partido Republicano foi eleito deputado federal em 1906. Foi reeleito em 1909 e em 1912. Com a morte de Campos Sales, em 1913, foi eleito senador para completar o seu mandato. Foi reeleito em 1921 para um mandato de nove anos, que não chegou a completar, pois morreu no dia 29 de junho de 1929, no Rio de Janeiro. (LANG, [20-?]). Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/GORDO,%20Adolfo.pdf>> Acesso em: 30/08/2020.

as benesses que a ABE promovia à nação, ou seja, as diversas intervenções educacionais que a associação vinha conseguindo realizar em prol da educação brasileira.

Nas palavras do senador, a obra sonhada por Heitor Lyra durante vinte anos continuava crescendo até aqueles dias, sem se afastar do seu plano inicial: “promover no Brasil a difusão e aperfeiçoamento da educação em todos os ramos” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 532). Para ele, tão perfeita fora a obra de Lyra que, mesmo a morte tendo-o arrebatado no começo da ABE, esta continuava se expandindo (ABE, INQUÉRITO, 1929). Citando os Estatutos da ABE, Adolpho Gordo descreveu os principais objetivos da associação:

- 1º Organizar permanentemente a estatística da instrução no Brasil;
- 2º Publicar revistas, boletins e relatórios periódicos sobre questões de educação e instrução;
- 3º Manter museu escolar, permanente, biblioteca pedagógica, sala de conferências e cursos;
- 4º Promover congressos de educação regionais e nacionais;
- 5º Promover e premiar a elaboração e a publicação de bons livros didáticos;
- 6º Promover a representação do Brasil em congressos de educação no estrangeiro;
- 7º Organizar um arquivo de legislação nacional e estrangeira, sobre ensino e questões correlatas;
- 8º Facilitar a seus sócios a aquisição de livros e de material escolar;
- 9º Cooperar em todas as obras de educação psíquica, moral e cívica;
- 10º Facilitar o desenvolvimento do cinema educativo, de bibliotecas infantis e de outros institutos auxiliares de ensino;
- 11º Auxiliar a intercorrespondência escolar nacional e estrangeira;
- 12º Organizar obras de mutualidade entre professores e entre alunos;
- 13º Estudar e auxiliar a solução do problema da infância abandonada;
- 14º Estimular a educação popular, quer quanto à cultura intelectual, moral e psíquica, quer quanto à instrução profissional (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 533 -534).

Adolpho Gordo afirmou ainda que as ações da ABE eram obra nacionalizadora, visto que sua sede no Rio de Janeiro e os departamentos autônomos nos estados trabalhavam todos dentro do mesmo estatuto e em colaboração. Realizavam todos os anos uma Conferência Nacional em diferentes capitais, referindo-se a esses eventos como verdadeiros acontecimentos nacionais (ABE, INQUÉRITO, 1929).

O senador relatou também que cada departamento da associação tinha sua diretoria constituída por seis membros e um conselho diretor com trinta membros. Os encargos da associação eram muito trabalhosos e não remunerados e a presidência da ABE era substituída cada três meses (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 535). Sem declarar quem eram os mantenedores da associação, ele citou quais foram os



presidentes que ocuparam o departamento do Rio de Janeiro até aquele momento. Na relação consta: Heitor Lyra; Delgado de Carvalho; Levi Carneiro; Melo Leitão; Fernando Magalhães; Barbosa de Oliveira; D. Alice Carvalho de Mendonça; Labouriau; D. Branca Ozório de Almeida Fialho; Amoroso Costa; Mario Brito e Vicente Licínio Cardoso (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 535). Expôs ainda que cerca de doze seções trabalhavam presencialmente no Departamento do Rio de Janeiro. Cada uma delas promovia uma série de conferências, visitas a museus e diversas outras atividades (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Adolpho Gordo relatou o espírito de cooperação presente nas seções e nos departamentos da ABE nos estados, o caráter benemérito dos membros do conselho diretor e, ainda, a face filantrópica da ABE, visto que destacou o fato de que cada uma das seções promovia, de forma gratuita, cursos e conferências isoladas de especialização, vulgarização, e outras de literatura, filosofia, metodologia que lotavam todos os anos, enormes auditórios (ABE, INQUÉRITO, 1929).

Ademais, Adolpho Gordo afirmou que os cursos isolados, gratuitos, de especialização e de vulgarização, realizados pela ABE em três anos sucessivos, promoviam a alta cultura, com a atuação de vários conferencistas renomados, tanto nacionais como internacionais (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 536). Entre eles, estava quase toda a elite dirigente da SETS.

QUADRO 14 – CONFERENCISTAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DOS CURSOS ISOLADOS DA ABE (1926 – 1928)

<b>Conferencistas Brasileiros</b>		
Afrânio Peixoto	Ernesto Fonseca Costa	Miguel Couto
Alix de Lemos	Euzébio de Oliveira	Miguel Ozório de Almeida
Álvaro Alberto	Ferdinando Labouriau	Padbertg Drenkpol
Álvaro Ozório de Almeida	Fernando de Azevedo	Paulo Castro Maya
Amaury de Medeiros	Fernando Magalhães	Renato Jardim
Amoroso Costa	Gustavo Barroso	Roquette Pinto
André Dreyfus	Ignácio M. Azevedo do Amaral	Tobias Moscoso
Azevedo Sodré	Levi Carneiro	Tristão de Athayde
Cândido Mello Leitão	Lima e Silva	Vicente Licínio Cardoso
Carneiro Felipe	Lourenço Filho	
Dulcídio Pereira	Luiz Betim Paes Leme	
<b>Conferencista Internacionais</b>		
Elsa Thurin	Maurice Caullery	Paul Rivet

(escritora da Suécia)	(professor da Universidade Sorbonne de Paris, França)	(professor do Museu de História Natural de Paris, França)
Lina Hirsch (escritora de Stuttgart, Alemanha)	Paul Langevin (professor e físico do Instituto de França)	

FONTE: Quadro construído pela autora a partir das fontes do inquérito da ABE (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 536).

Para Adolpho Gordo, os cursos de aperfeiçoamento para os professores públicos mereciam um referencial especial, visto que neles a ABE procurou suprir a falta de uma escola normal superior. Realizados nas férias, nos laboratórios da Escola Politécnica e no Museu Nacional, tais cursos foram destinados às professoras municipais. Nestes, ministraram aulas os professores: Barbosa de Oliveira, diretor da Escola Wenceslau Braz; Delgado de Carvalho, do Colégio Pedro II; Dulcídio Pereira, da Escola Politécnica; Euclides Roxo, diretor do Colégio Pedro II; Mello Leitão, da Escola Superior de Agricultura; Nereo de Sampaio, da Escola de Belas Artes; e Roquette Pinto, diretor do Museu Nacional (ABE, INQUÉRITO, 1929).

O senador relatou, também, as ações da ABE na execução de cursos de educação da família, na fundação de bibliotecas infantis em escolas, na organização e publicação de lista de livros para crianças; cinema educativo; festas ao ar livre para crianças; semana de educação; representações nos congressos internacionais de educação; e inquéritos sobre problemas de educação, em especial, o que tratou do problema universitário, cujo volume, de acordo com ele, representava a voz do Brasil que o Congresso Nacional podia consultar quando resolvesse cuidar das questões universitárias (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 538).

Conforme Adolpho Gordo (ABE, INQUÉRITO, 1929), as ações promovidas pelas seções da ABE eram publicadas no seu Boletim, de acordo com o relatório de seus representantes. Além disso, afirmou que a associação fez tudo isso sem subvenção do Governo, mas, devido às dificuldades financeiras, não se podiam manter, de forma regular, as publicações do boletim que tratava das questões de educação.

Ao apresentar como justificativa o pujante trabalho da associação, Adolpho Gordo (ABE, INQUÉRITO, 1929) fez um pedido de subvenção federal a favor da ABE. Afirmou ainda, que a renda da ABE procedia apenas da contribuição de seus associados e não era suficiente para custear seus dois empregados e a sua sede, que

ocupava todo o primeiro andar do prédio da Rua Chile, nº 3, no Rio de Janeiro. Para ele, examinando-se o que a associação, mesmo com tais dificuldades, foi capaz de realizar, era possível avaliar o que ela deixou de executar pela falta de recursos.

Nesse quadro, é possível observar que a declaração de Adolpho Gordo pretendia demonstrar a abnegação da ABE em favor da educação brasileira, visto que, mesmo com dificuldades financeiras, ela manteve a sua atuação educacional. Desta forma o senador fez uso da linguagem de forma que seu argumento fosse sugestivo ao poder público, no sentido de estimulá-lo a auxiliar, financeiramente, as ações da instituição. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a linguagem se constitui como poderosa estrutura mediatária, pois atuar no interior dela é atuar sobre pessoas, talvez de imediato, mas, frequentemente, faz-se de maneira indireta e leva tempo (POCOCK, 2003, p. 82).

Do mesmo modo, tendo como principais interlocutores os políticos brasileiros, Domingos Cunha (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 51), ao defender na sua tese-resposta ao inquérito da ABE uma ousada equiparação salarial dos professores catedráticos ao dos desembargadores, apelou aos governantes e políticos do país, para que eles encarassem com simpatia as funções do magistério superior, dada a importância econômica que derivava do problema da instrução técnica superior. Lembrou-os, ainda, de que os cargos docentes dos institutos superiores eram obtidos, geralmente, por pesados concursos que estavam à disposição dos que quisessem e se mostrassem aptos para ocupá-los.

Além do reconhecimento das diversas intervenções educacionais que a ABE vinha realizando em prol da educação, o engajamento político-educacional dos seus intelectuais era reconhecidamente valorizado. Pode-se observar que Gilberto Amado (ABE, INQUÉRITO, 1929), na sua tese-resposta ao inquérito da ABE, defendeu que o melhor meio para se resolver o problema universitário no Brasil era dar-lhe de começo uma orientação séria. Para tanto, propôs que, para o estudo, o preparo e a delimitação dos trabalhos a serem empreendidos na Faculdade de Ciências, uma comissão fosse constituída por iniciativa da ABE, composta pelos professores Amoroso Costa, Roquette Pinto, Vicente Licínio Cardoso, Miguel Ozório de Almeida,

Arthur Neiva e Navarro de Andrade<sup>74</sup>. A seu ver, estes eram indispensáveis em tudo o que se referia à construção do Brasil.

Além do estudo, preparo e delimitação dos trabalhos, Gilberto Amado indicou também que outro grupo fosse formado para discutir as questões e fixar o meio de as resolver (ABE, INQUÉRITO, 1929). Contudo, caberia posteriormente ao congresso e ao governo dar força à solução que essa comissão propusesse e, ainda, levá-la adiante, com o auxílio e a colaboração dos homens de boa vontade, capitalistas, industriais e patriotas interessados no desenvolvimento do país (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 357).

Pode-se observar que Domingos Cunha, assim como Gilberto Amado consideraram ser relevante enaltecer o magistério superior, as intervenções educacionais da ABE, bem como o engajamento dos intelectuais acima citados, na orientação da universidade.

Diante disso, pode-se perguntar: o que os agentes desse discurso estavam *fazendo*? A busca por esta compreensão implica, além de interpretar o significado do que foi dito, a intenção que o autor pode ter tido ao dizer o que disse (SKINNER, 2005, p. 13).

Nesse sentido, defendia-se que a universidade brasileira necessitava de uma orientação precisa, com estudos sérios realizados por intelectuais capacitados, tidos como agentes indispensáveis para a construção educacional do Brasil. Estudo, preparo e propostas tinham que ser legitimados politicamente, para que se pudesse dar sequência aos projetos educacionais da associação. Conforme Gilberto Amado (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 358), projetos para serem cotados e executados sem estudo, não são mais do que *reformas pelas cimalhas*.

---

<sup>74</sup> Navarro de Andrade (Edmundo), (São Paulo, 1881 – São Paulo, 1941). Foi agrônomo formado na Escola Nacional de Agricultura, em Portugal. No Brasil, foi contratado pela Companhia Paulista de Estradas de Ferro, para desenvolver o projeto de criação de Hortos Florestais ao longo das ferrovias. Coube a ele pesquisar qual espécie florestal melhor atenderia ao reflorestamento das áreas desmatadas na construção da ferrovia. Em 1909, publicou o livro chamado “Cultura do Eucalipto”. Fez viagens internacionais para pesquisar mais sobre serviços florestais. Em uma dessas viagens conheceu Joseph Maiden que dispôs seus especialistas em eucalipto a serviço do pesquisador. Publicou mais de 10 obras relacionadas a suas viagens e ao eucalipto. Em 1925, viajou para os Estados Unidos a fim de conhecer a fabricação de papel através da madeira. Foi secretário da Agricultura do Estado de São Paulo de 1930 a 1931 (GOVERNO DE SÃO PAULO, 2015). Disponível em: < <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/2015/09/o-plantador-de-eucaliptos-edmundo-navarro-de-andrade/>> Acesso em: 07/12/2020.

Uma das principais mensagens que se pretendia deixar aos interlocutores políticos do inquérito, expressa-se na concepção de Tobias Moscoso:

Ou criamos as universidades sob regime em que se submetam à lei de seleção natural pela livre concorrência ou elas, mantidas artificialmente, como as corporações medievais de artes e ofícios, à custa de imensos vexames do país, por prerrogativas e favores injustos no seu exclusivismo, representarão um protecionismo estreito que repugna aos dias do presente e de que, por vício de educação, as gerações do futuro serão, sem dúvida, as maiores vítimas (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 508).

Importava que houvesse ampla liberdade de organização, associada à liberdade outorgada aos mestres e aos discípulos. Segundo Tobias Moscoso, o mal não estava na liberdade, mas na inferioridade dos homens que a desfrutavam. Por isso, na organização das universidades devia se cuidar de provê-las “com gente de escol, na inteligência, na ilustração, no caráter e na educação. Dê-lhes autonomia de verdade, e os benefícios para o ensino superior será feliz realidade em pouco tempo” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 508).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs investigar as concepções de universidade expressas nos discursos veiculados no inquérito da ABE, produzido pela SETS, em 1928, apresentado na II CNE no mesmo ano e publicado em 1929.

Nesse quadro, a análise dos intelectuais participantes do inquérito, na perspectiva conceitual de Vieira (2011), ajudou-nos na percepção da atuação do grupo ligado à SETS, como agentes sociais qualificados para o estudo das questões universitárias. O engajamento político e educacional desses intelectuais não se expressou apenas como uma forma de desenvolvimento e elevação cultural do país, mas também como uma missão social assumida pelo grupo. Nesse sentido, a atuação educacional dos protagonistas no inquérito foi um importante fator de legitimação do discurso sobre a universidade brasileira e na busca por estabelecer um diálogo direto com a elite política. Constituiu-se em uma mediação indispensável para uma possível reorganização da universidade brasileira, de forma que pudesse ser conceituada como moderna e acompanhasse o movimento de uma instituição que, desde o século XII, na Europa, se tornou um empreendimento educacional de grande e ascendente prestígio social.

O discurso concernente ao ideal de universidade moderna buscava estabelecer a relação entre modernização social, científica, cultural e econômica do Brasil e a necessidade de políticas e investimentos do governo federal. Esta pretensão demandou estratégias para validar as concepções estabelecidas pela ABE. Entre elas, destacou-se a expertise discursiva dos intelectuais, operada através de um *jogo de linguagem* que visava convencer os interlocutores e estabelecer um consenso entre os participantes do inquérito, para poder legitimar as balizas estabelecidas pela SETS, em relação à necessidade de uma refundação da universidade brasileira, sob novas bases e concepções.

A linguagem utilizada nesse *jogo* articulou termos oriundos do discurso profissional, religioso, político e ideológico do período. Nesse sentido, por meio de interpretação histórica, foi possível observar que, no plano profissional, prevaleceu o vocabulário dos campos da Engenharia e da Medicina; o discurso religioso inspirou metáforas capazes de caracterizar as qualificações do professor catedrático;

enquanto do discurso político foram utilizados conceitos ligados à ideologia liberal, ao civismo e ao nacionalismo.

A abordagem das fontes, a partir do contextualismo linguístico, possibilitou-nos vislumbrar o uso de um vocabulário que contrastava termos opostos que serviram, ora para enaltecer a concepção de universidade defendida pela SETS da ABE, ora para desqualificar a proposição em vigência, representada pela Universidade do Rio de Janeiro. Expressões, como *verdadeira universidade* e *universidade de fachada*, *foco de brasilidade* e *burocráticos mecanismos emperrados*, assim como o emprego de conceitos antitéticos como *democracia* e *autoritarismo*; *liberdade* e *subordinação*; *cultura* e *atraso*; e *educação* e *ignorância* foram mobilizados nesta disputa.

As concepções representativas da universidade ideal moderna expressaram-se principalmente através de termos que remetiam a atos, atos de fala, palavras articuladas pela linguagem que pretendiam implantar mudanças no regime universitário e, por extensão, nos processos de formação da elite intelectual brasileira. Alguns dos atos de criação/formação predicavam a urgência de criar a consciência nacional; os centros de cultura científica e humanística; a extensão universitária; o foco de brasilidade; o espírito universitário; além de formar pesquisadores de todos os ramos do conhecimento. Como atos de liberdade, insistiu-se em dar liberdade às ciências; aos institutos superiores; aos métodos de estudo; às escolhas das disciplinas; aos professores. Consideraram-se atos de progresso o desenvolvimento das culturas artística, filosófica, literária, científica; do ensino livre; do interesse público pela cultura superior. Defenderam-se atos de acesso às políticas públicas que viabilizassem institutos e laboratórios bem aparelhados; cooperação entre União, estados e municípios; e a expansão da universidade, dos diplomas, dos certificados e dos títulos.

O jogo de linguagem da SETS, que contrapunha a universidade idealizada e a instituída em 1920, servia não apenas para desqualificar a forma como foi instituída a universidade no Brasil, mas principalmente para justificar a necessidade de uma reconfiguração da instituição, em moldes considerados modernos.

Nesse sentido, o inquérito se constituiu como uma estratégia da ABE para a validação das convenções do grupo da SETS. Na disputa para se estabelecer as concepções de universidade, mesmo que houvesse alguns intelectuais com

posicionamentos diferentes aos da SETS, conseguiu-se que a grande maioria dos respondentes se posicionasse de maneira concordante com as concepções estabelecidas pelo grupo.

Em grande medida, estas concepções mantinham correspondência com a história das políticas públicas para o ensino superior no Brasil e com o universo empírico da universidade brasileira dos anos de 1920. Esta relação tornou tais concepções aptas para gerar um encontro de horizontes entre a maioria dos intelectuais participantes do inquérito. Com efeito, produziu-se um discurso coletivo tido como legítimo o suficiente para regular, através das balizas estabelecidas pela SETS, as proposições de mudanças e reformas no regime universitário no país.

Para alcançar a legitimação, não somente institucional, mas também social das concepções da SETS da ABE, estas foram levadas à plenária da II CNE. Colocadas em votação, foram aprovadas pelos conferencistas, de forma unânime. Nesse sentido, o consenso sobre os marcos que orientariam a universidade se fundou na confiança recíproca entre a ABE, a SETS e os intelectuais participantes da II Conferência Nacional de Educação, de 1928. Assim, o inquérito *O problema universitário brasileiro* serviu como instrumento político, ou seja, uma forma de exercício de poder e validação do discurso perante a comunidade acadêmica, o Estado e a sociedade.

Ademais, o modo pelo qual se construiu o documento, no formato de inquérito, com questões e teses balizadoras produzidas pelos intelectuais da SETS, evidencia o esforço da ABE em tentar controlar o parecer dos intelectuais respondentes do inquérito.

Importa destacar que, entre os participantes, Fernando Magalhães<sup>75</sup> e José Emygdio Rodrigues Galhardo não seguiram as principais balizas da comissão organizadora do inquérito. Contudo, no que se refere ao modo como foi instituída a universidade do Rio de Janeiro, ambos assumiram a mesma concepção crítica dos organizadores. As suas divergências em relação às teses da SETS puderam ser sentidas em relação ao tipo mais adequado de universidade para o Brasil. A universidade com modelos diversificados, de acordo com as diferentes regiões do país, conforme define a conclusão do inquérito, não coadunava com a visão destes

---

<sup>75</sup> Fernando Magalhães foi presidente da ABE em 1926 e 1927. Voltou à diretoria da associação em 1930. Em junho de 1931, assumiu o cargo de reitor da Universidade do Rio de Janeiro, função exercida por ele até 1934.



intelectuais. Para eles, seria indispensável constituir um modelo universitário único, com a mesma instrução geral, se se quisesse formar uma cultura homogênea, capaz de dar unidade à nação. Embora esta última concepção não tenha ganhado força nos debates do inquérito e não tenha sido especificado o conteúdo dessa instrução geral única – e muito menos os critérios em que essa educação se basearia –, ficou nítido que se estabeleceu uma disputa, ainda que desigual, entre a unidade dos programas, apoiada pelos dois intelectuais dissonantes, e a diversificação dos conteúdos, defendida pela maioria dos participantes do inquérito.

Posto isso, é possível afirmar que as posições defendidas pela SETS da ABE se relacionavam, com maior ou menor intensidade, com as ideologias dos grupos sociais dos protagonistas<sup>76</sup> no inquérito, o que envolvia necessariamente as relações estabelecidas, principalmente, através das redes de sociabilidade do grupo. Visto que, conforme Vieira (2008), as concepções do indivíduo não derivam da sua relação com a própria consciência, mas sim com o seu grupo social e com o seu meio cultural.

A compreensão desses condicionamentos denota que os intelectuais da SETS, encarnados nos professores, engenheiros, médicos e juristas, constituíram-se como intérpretes privilegiados dos conflitos entre a elite intelectual, organizadora da ABE, da ABC e de outras instituições científicas e culturais e uma parte da elite política, controladora do Estado e, por extensão, das reformas administrativas e legislativas.

Nesse sentido, expor as razões históricas que mantinham a universidade brasileira dentro de um modelo apontado como ultrapassado, concorria para a afirmação da incompetência dos políticos para intervir eficazmente no ensino superior brasileiro. Argumentação que, em grande medida, produziu o embate entre a universidade institucionalizada *in nomine*, segundo os termos dos organizadores do inquérito, e a universidade ideal, que deveria ser consolidada a partir das premissas estabelecidas pela SETS.

Percebeu-se que a pretensão de intervenção no regime universitário ganhou força pela representação social dos intelectuais como uma *intelligentsia* autorizada nos debates acadêmicos e políticos e, por isso, legitimados como agentes sociais mediadores. Estes homens, versados no campo da educação e das ciências, se

---

<sup>76</sup> Álvaro Ozório de Almeida, F. Labouriau, Tobias Moscoso, Roquette Pinto, Amoroso Costa, Vicente Licínio Cardoso e Ignácio M. Azevedo do Amaral, Raul Leitão da Cunha, Levi Carneiro e Domingos Cunha.

apresentavam como capazes de orientar eficazmente as políticas para a organização da universidade moderna.

Além da consolidação da crença sobre a superioridade da direção política desses agentes, o grupo de intelectuais protagonistas no inquérito da ABE fez uso da sua capacidade retórica para disseminar conceitos que representavam tanto a universidade institucionalizada, como a universidade almejada. Nesse aspecto, apresentava-se como arcaica a universidade que se tinha, e moderna, a universidade que se deveria constituir. Esta oposição foi decisiva para a conquista da legitimação, perante os conferencistas da II CNE, das concepções de universidade idealizadas pela SETS, como o modelo de instituição mais adequado para o país.

Contudo, mesmo que repetidas vezes se afirmasse que a instituição ideal (moderna) era a *verdadeira universidade*, em nenhum momento se usou o termo falsa para representar a universidade constituída. O que se fez foi empregar termos correlatos, que remetiam a essa concepção e a classificavam como uma *universidade de fachada*. A estratégia de usar conceitos correlatos e antitéticos perpassou a lógica desse jogo de linguagem, que servia para legitimar e justificar a necessidade de intervenção política na organização da universidade brasileira. Pode-se afirmar que o modo como este jogo foi praticado no inquérito se assemelha às regras da conversação no campo político, uma vez que o debate buscava legitimar concepções pré-estabelecidas pela SETS da ABE e desqualificar qualquer argumento em contrário.

Em outros termos, os intentos de organização do ensino superior no Brasil, das faculdades isoladas de direito, medicina e engenharia até a constituição da URJ, foram praticamente desconsiderados, como se o regime universitário estivesse sendo reinventado pelo inquérito. Soma-se a esse argumento impreciso, o dado de que a maioria dos intelectuais envolvidos no inquérito eram professores universitários e, muitos deles, vinculados à URJ. Sendo assim, importa salientar que, apesar de a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) ter sido objeto de debates sobre suas incongruências, a instituição significou uma importante etapa na implantação do futuro regime universitário e na ampliação da sua função social.

Fazendo uso dessa estratégia retórica, a intelectualidade da comissão organizadora da SETS não encontrou resistência entre a maioria dos convidados a

participarem do inquérito e dos congressistas reunidos na II CNE. Conseguiu-se produzir o sentimento de identificação dos respondentes do inquérito com as concepções defendidas pela SETS, suas propostas e a defesa da unidade nacional através do *espírito universitário* e do *foco de brasilidade* que, segundo essa visão, a *verdadeira universidade* seria capaz de consolidar.

A universidade, se fosse organizada dentro do *espírito universitário* possibilitaria unir forças, colocar em contato professores e alunos para estabelecer troca de ideias e, assim, criar um estado mental orientado para a nacionalização da cultura através da nacionalização dos programas e da mentalidade da comunidade acadêmica.

Nesse quadro, pode-se observar que o professor catedrático foi apresentado como peça central e indispensável na universidade ideal moderna. A valorização social desse profissional, para além da sua capacidade intelectual, se revelou através da mobilização de léxico ligado principalmente ao discurso religioso. Na linguagem que caracterizou o professor da universidade instituída, assim como o da ideal moderna, não se empregaram termos nem conceitos antitéticos para representar o profissional; este, tido como pedra angular da universidade, foi valorizado, de modo geral, através da mobilização de léxico que destacava seus atributos, tais como abnegação, sacerdócio, missão e devoção ao magistério.

Importa destacar, ainda, que uma concepção unânime entre os participantes do inquérito foi a insuficiência financeira do professor, que acarretava prejuízo na execução de sua função catedrática. Asseverou-se que o profissional precisava de uma justa remuneração, mas acrescentou-se que esta adequação traria algumas condicionantes como dedicação à pesquisa e à produção científica, regime de trabalho em tempo integral, estudos intensificados, máxima eficiência, além de assumir-se a função de professor de *brasilidade*, *formador da consciência brasílica* e *nacionalizador da mocidade culta*.

Para mais, adicionou-se outro fator que autorizava o grupo da SETS nos discursos e propostas para a universidade brasileira: as suas ações educacionais, ou seja, a promoção e divulgação das conferências e dos cursos realizados na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, para os quais se conseguiu angariar o engajamento de numerosos professores, de diferentes instituições, e, ainda, a adesão de muitos

alunos. Observa-se, nesse quadro, uma estratégia relevante da ABE, a forma como foi descrita a publicidade dessas ações: os *verdadeiros cursos de extensão universitária*. Consolidava-se, assim, mais um elo no poder simbólico desses agentes.

Na perspectiva do contextualismo linguístico, ao analisar o discurso como atos de fala de agentes particulares (intelectuais ligados à SETS da ABE), em resposta a um conflito específico (as concepções de universidade em disputa), em um contexto particular da política (a institucionalização, por decreto federal, da universidade brasileira, URJ) e, ainda, no interior de uma linguagem própria ao tempo e às convenções de sua formulação, pode-se afirmar que o grupo de intelectuais, ao defender suas ideias, estava ingressando em um contexto polêmico para definir a superioridade de suas concepções, produzindo, assim, alianças políticas e possíveis adversários na busca pela realização prática das concepções da SETS.

Nos discursos produzidos no inquérito, observa-se uma insatisfação com a política educacional vigente, na qual se percebia que faltava efetiva ação política dos governantes para com a universidade brasileira.

Entendia-se que a principal causa do atraso universitário decorria de uma política caracterizada como *burocráticos mecanismos emperrados*. Regime que ocasionava a falta de preparo técnico e científico dos professores e demais profissionais formados pela instituição, além de gerar deficiência na elevação das qualidades sociais e econômicas do Brasil, comparadas às desenvolvidas nos países com tradição universitária.

Apontou-se que os responsáveis pelas carências da universidade pertenciam à elite política brasileira. Esta foi caracterizada como despreparada para exercer aquele poder e não demonstrava aptidão para dirigir a organização do ensino, muito menos conhecia as formas corretas de ministrá-lo. Além disso, não admitia diferenças de tratamento entre os professores, situação que ocasionava o constrangimento das atividades educacionais superiores e mantinha a média niveladora dos profissionais para baixo.

Acreditava-se que os governantes estavam retardando, convictos de sua competência, o desenvolvimento universitário no Brasil, empenhados, equivocadamente, na manutenção da universidade sob uma subordinação federal insustentável nos tempos modernos. Se nada fosse feito para convencê-los a dar

liberdade de expansão e possibilidade de desenvolvimento científico à instituição, os males educacionais seriam sentidos, plenamente, pelas gerações subsequentes.

Precisava-se de homens qualificados para traçar as linhas de uma necessária reorganização universitária. Intelectuais-professores e intelectuais-cientistas, como Álvaro Ozório de Almeida, Labouriau, Tobias Moscoso, Roquette Pinto, Amoroso Costa, Vicente Licínio Cardoso, Ignácio M. Azevedo do Amaral, Raul Leitão da Cunha e outros como Levi Carneiro, Miguel Ozório de Almeida, Arthur Neiva, e Navarro de Andrade, que foram apontados como intelectuais com qualidades imprescindíveis para solucionar, com eficácia, os problemas universitários, se assim os governos quisessem.

Em suma, entender o que a ABE estava *fazendo* ao promover o inquérito sobre a universidade brasileira consistiu principalmente em nos debruçarmos sobre as estratégias políticas e práticas discursivas usadas para legitimar o documento e a atuação dos intelectuais ligados à SETS. Pode-se afirmar que o *jogo* seguiu uma lógica de ação organizada nas seguintes etapas: 1) O engajamento dos intelectuais na causa da educação superior; 2) A sua interlocução com diferentes grupos e instituições educacionais e científicas; 3) O planejamento e a execução de conferências e cursos promovidos pela SETS da ABE, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro; 4) A conquista da legitimação desses programas, bem como das concepções de universidade da SETS, perante a comunidade acadêmica e os respondentes do inquérito, através da competência discursiva, do *habitus* e do capital simbólico dos intelectuais protagonistas no inquérito; 5) A aprovação das balizas norteadoras da universidade ideal, por parte dos congressistas da II CNE; 6) A divulgação, como forma de propaganda, das ações, do reconhecimento e dos resultados positivos alcançados nos cursos e conferências da SETS da ABE; 7) O estabelecimento da interlocução com o governo federal, por meio da conquista e do diálogo com políticos como o deputado João Simplício e o senador Adolpho Gordo, para poder alcançar uma maior visibilidade da instituição, de suas ações e projetos.

Como resultado, esse plano pretendia: 1) Receber uma subvenção, por parte do governo, para a manutenção dos programas educacionais da ABE; 2) Conquistar a legitimação, por parte do governo federal, das concepções de universidade ideal para o Brasil; 3) Legitimar, perante os governantes, os intelectuais ligados à SETS, principalmente os protagonistas no inquérito, como uma *intelligentsia* educacional e

científica capacitada para estudar e buscar soluções para resolver os problemas da educação universitária e, assim, criar as bases para um desenvolvimento científico, econômico e social adequado à modernidade.

Nesse quadro, a universidade foi representada como uma espécie de conquista que só se alcançaria a partir de investimentos qualitativos e quantitativos na universidade brasileira, no professor catedrático, na pesquisa científica e, conseqüentemente, na formação da cultura nacional. Estas eram áreas estratégicas do projeto de universidade ideal para o Brasil que se pretendia moderno.

Importa salientar que, nesta pesquisa, não investigamos quais foram os impactos nas ações e nos planos da SETS da ABE após a morte dos intelectuais Labouriau, Tobias Moscoso, Amoroso Costa, Amaury de Medeiros e Paulo Ottoni de Castro Maya, em 03 de dezembro de 1928. Constata-se também que Vicente Licínio Cardoso se suicidou em 10 de junho de 1931, isto é, dois anos e meio após a morte de seus colegas. As mudanças ou permanências nas concepções da SETS da ABE, assim como as conseqüências da perda trágica de vários intelectuais, são perguntas abertas para novas pesquisas.

Mesmo diante de tendências centralizadoras, reflexo da política autoritária adotada no início do Governo Provisório, houve iniciativas em matéria de educação superior. Entre elas, destacaram-se a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. Tanto no caso da USP, quanto no da UDF, a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa científica e dos *altos estudos* constituiu-se em uma questão central. Há outras variáveis a serem consideradas na constituição dessas universidades no Rio de Janeiro e em São Paulo, não obstante, é possível afirmar que os inquéritos do OESP (1926) e da SETS da ABE (1929) contribuíram com o amadurecimento e a consecução desses projetos.

A Universidade do Distrito Federal (UDF), apesar de ter funcionado por período inferior a quatro anos, procurou materializar “as concepções e propostas da intelectualidade que, ligada à ABE e à ABC, empunhara, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (ALMEIDA, 1989, p. 195).

Na exposição dos objetivos da criação da UDF não se fez menção à formação da elite ou da classe dirigente, que fora uma das principais referências do Estatuto que criou a Universidade de São Paulo (USP). À vista disso, Cunha (2007) afirma que a corrente da UDF, liderada por Anísio Teixeira, se caracteriza como *liberal democrática*, enquanto a da USP, conduzida por Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo, como *liberal elitista*. Além destas, existiam outras correntes não liberais, entre as quais estavam a católica e a do governo autoritário, consolidado em novembro de 1937.

A UDF não dispunha da mesma rede de sociabilidade que a USP. Esta última foi recebida pela elite social do estado como parte de um projeto político que buscava a hegemonia cultural paulista, o que possibilitou mantê-la em segurança diante das adversidades políticas. Já a UDF não contou com o mesmo tipo de guarida no momento da radicalização política da década de 1930 (ALMEIDA, 1989).

Além do mais, sabe-se que, em 1931, Francisco Campos consagrou o mesmo formato de universidade dos anos de 1920. Somente em 1935, sob a gestão do ministro da Educação Gustavo Capanema, instituiu-se uma comissão encarregada da ampliação de cursos, “ensejando o aparecimento, dois anos depois, da Universidade do Brasil, composta por quinze escolas ou faculdades e dezesseis institutos, alguns deles já existentes, além do Museu Nacional” (CARVALHO, 2007, p. 24).

A forma estatal que se consolidou na década de 1930, subordinando os interesses de indivíduos e grupos a um propósito nacional, deixou clara a dupla identidade dos intelectuais naquele contexto: uma “inteligência aplicada ao esforço de modernização do país e como estrato profissional da nova ordem corporativa, isto é, como figuras, respectivamente, da política e da sociologia.” (CARVALHO, 2007, p. 22).

Parece-nos, pois, que a ampliação da educação universitária como aspecto inseparável da modernidade subsistiria atenta às novas circunstâncias político-ideológicas abertas diante de si.

## FONTES

A MANHÃ. Os companheiros do “Santos Dumont”. **A Manhã**. Rio de Janeiro, 1949. A Ciência para todos, suplemento de divulgação científica, ed. 00010, p. 9. Disponível em:<

<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=085782&pagfis=148&url=http://memoria.bn.br/docreader>> Acesso em: 19/06/2020.

ADOLPHO GORDO. In: LANG, A. B. S. G. **Adolpho Gordo**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, [20-?]. Disponível em:<

<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/GORDO,%20Adolfo.pdf>> Acesso em: 30/08/2020.

ALCIDES BEZERRA. In: INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO PARAIBANO (IHGP). **Alcides Bezerra**. João Pessoa. [20-?] Disponível em:

<[http://www.ihgp.net/luizhugo/alcides\\_bezerra.html](http://www.ihgp.net/luizhugo/alcides_bezerra.html)> Acesso em: 19/06/2020.

ÁLVARO OZÓRIO DE ALMEIDA. In: FONSECA, R. F. da. **Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, [20-?]. Disponível em:

< <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/almaivoz.htm>> Acesso em : 19/06/2020.

A NOITE. Professor Galhardo. Jornal **A noite**. Rio de Janeiro, 27/01/1942. n. 10763, p. 2. Disponível em:< [http://memoria.bn.br/pdf/348970/per348970\\_1942\\_10763.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/348970/per348970_1942_10763.pdf)> Acesso em: 20/06/2020.

ARTHUR NEIVA. In: COUTINHO, A. **Neiva, Arthur**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [20-?]. Disponível em:

<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/neiva-artur#:~:text=Cientista%20internacionalmente%20conhecido%2C%20ao%20longo,primeira%20esp%C3%A9cie%20conhecida%20desse%20inseto>. Acesso em: 30/11/2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Anais da Primeira Conferência Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: ABE, 1927.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Boletim da Associação Brasileira de Educação**, n. 1. Rio de Janeiro, setembro de 1925.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **O problema universitário brasileiro**: inquérito promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Páginas da história**: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE 4 a 11 de novembro de 1928. In: SILVA, A. P. de O. (org.) Belo Horizonte, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. 187 p.



AZEVEDO SODRÉ. In: SILVA. I. P. **Sodré, Azevedo**. CPDOC/FGV. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: < <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SODR%C3%89,%20Azevedo.pdf> > Acesso em: 20/06/2020.

Begliomini, H. **Ovídio Pires de Campos**. [20-?]. Disponível em: <<https://www.academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/110/BIOGRAFIA-OVIDIO-PIRES-DE-CAMPOS.pdf>> Acesso em: 03/12/2020.

CENTRO DOM VITAL. In: KORNIS, M. **Centro Dom Vital**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [20-?]. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/centro-dom-vital> > Acesso em 16/06/2020.

CORREIO DA MANHÃ. A cidade que se engalanara para acolher um filho glorioso, recebeu-o com suas bandeiras em funeral. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 3 de dez. de 1928. Ed. 10403, p. 1. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842\\_03&pagfis=37716&url=http://memoria.bn.br/docreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_03&pagfis=37716&url=http://memoria.bn.br/docreader#)> Acesso em: 10/11/2020.

FERDINANDO LABOURIAU. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Galeria dos presidentes**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <<http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/102-ferdinando-labouriau>> Acesso em: 17/06/2020.

FERNANDO DE AZEVEDO. In: GUIA DO IEB. **Biografia**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros IEB/USP, [20-?]. Disponível em: < <http://www.ieb.usp.br/fernando-de-azevedo/> > Acesso em> 19/06/2020.

FERNANDO MAGALHÃES. In: CPDOC/FGV. **Magalhães, Fernando**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <<http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-biografico/fernando-augusto-ribeiro-magalhaes>> Acesso em: 20/06/2020.

FGV/CPDOC. Gilberto Amado. In: **A ERA VARGAS**: dos anos 20 a 1945. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <[https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gilberto\\_amado](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gilberto_amado)> Acesso em: 20/06/2020.

FGV/CPDOC. Padiá Calógeras. In: **A ERA VARGAS**: dos anos 20 a 1945. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <[https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/pandia\\_calogeras](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/pandia_calogeras)> Acesso em: 20/06/2020.

FRANCISCO VENÂNCIO FILHO. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Galeria de Presidentes**. Rio de Janeiro [20-?]. Disponível em: < <http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/114-francisco-venancio-filho> > Acesso em: 17/06/2020.

GOLOMBEK, P. **Caetano de Campos**. 2012. Disponível em: <  
<http://www.caetanodecampos.com.br/diretores-e-professores-biografias/86/diretores-da-escola-normal-e-do-instituto-caetano-de-campos>> Acesso em: 03/12/2020.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. O plantador de eucaliptos Edmundo Navarro de Andrade. **Infraestrutura e meio ambiente**, São Paulo, 2015. Disponível em: <  
<https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/2015/09/o-plantador-de-eucaliptos-edmundo-navarro-de-andrade/>> Acesso em: 07/12/2020.

HEITOR LYRA DA SILVA. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Galeria de Presidentes**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <  
<http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/106-heitor-lyra>> Acesso em: 17/06/2020.

IGNÁCIO AZEVEDO DO AMARAL. In: CPDOC/FGV. **Amaral, Azevedo do (reitor)**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em:  
 <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/inacio-manuel-azevedo-do-amaral>> Acesso em: 19/06/2020.

JOAQUIM MURTINHO. In: MELO, D.; FANAIA, J. E. **Murtinho, Joaquim**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [20-?]. Disponível em:  
 <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MURTINHO,%20Joaquim.pdf>> Acesso em: 20/06/2020.

JOAQUIM NABUCO. In: RICUPERO, R. **Nabuco, Joaquim**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [20-?]. Disponível em:  
 <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/NABUCO,%20Joaquim.pdf>> Acesso em: 20/06/2020.

JOÃO SIMPLÍCIO ALVES DE CARVALHO. In: CPDOC/FGV. **Carvalho, João Simplício Alves de**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em:  
 <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/carvalho-joao-simplicio-alves-de>> Acesso em: 17/06/2020.

JOSÉ GUIMARÃES. In: MONTALVÃO, S. **Primeira República**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [20?]. Disponível em:  
 <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/GUIMAR%C3%83ES,%20Jos%C3%A9.pdf>> Acesso em: 19/06/2020.

LEVI CARNEIRO. In: PECHMAN, R. **Carneiro, Levi**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [20-?]. Disponível em: <  
<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/levi-fernandes-carneiro>> Acesso em: 19/06/2020.

LOURENÇO FILHO. In: PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO. **Lourenço Filho**. Brasília, 1997. Disponível em: <  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931997000100009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000100009)> Acesso em: 08/12/2020.

LUIZ CARPENTER (1876-1957). In: SANGIARD, P. E. E. **Luiz Carpenter (1876-1957)**: notas biográficas. Belo Horizonte: ASBRAP, 1994. p. 87-90. Disponível em: <[http://www.asbrap.org.br/documentos/revistas/rev2\\_art8.pdf](http://www.asbrap.org.br/documentos/revistas/rev2_art8.pdf)> Acesso em: 20/06/2020.

LYRA, H. **História de Dom Pedro II - 1825-1891**: Fastígio. São Paulo - Rio de Janeiro - Recife - Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939. Disponível em: <<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/215/4/133%20T2%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>> Acesso em: 03/09/2020.

MANOEL AMOROSO COSTA. In: FIOCRUZ. **A divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/brasiliانا/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=154&sid=30>> Acesso em: 19/06/2020.

MANOEL VITORINO. In: SARMENTO, S. N. **Vitorino, Manoel**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [20-?]. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/VITORINO,%20Manuel.pdf>> Acesso em: 20/06/2020.

MARTINEZ FILHO, I. F. **Ascendentes e descendentes de Joseph Sprenger e ascendentes e descendentes de Joaquim Ribeiro de Macedo Braga**. [20-?]. Disponível em: <<http://pagfam.geneall.net/3935/familias.php?id=4055>> Acesso em: 20/06/2020.

MOREIRA, I. C. **Amoroso Costa**. [20-?]. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/v1/porta1pion/index.php/fisicos-do-brasil/69-amoroso-costa>> Acesso em: 22/10/2020.

MOVIMENTO OPERÁRIO. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil** (CPDOC/FGV). Rio de Janeiro, [200?]. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/MovimentoOperario>> Acesso em: 16/06/2020.

O IMPARCIAL. Em comovedora homenagem o povo carregou ontem nos braços o corpo de Labouriau. **O Imparcial**, Rio de Janeiro, 8 de nov. de 1928. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/pdf/107670/per107670\\_1928\\_A06311.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/107670/per107670_1928_A06311.pdf)> Acesso em: 09/11/2020.

PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA NA CONFERÊNCIA DE PAZ DE VERSALHES. In: FAGUNDES, L. **Participação brasileira na Conferência da Paz de Versalhes**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [200?]. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20NA%20CONFER%C3%8ANCIA%20DA%20PAZ%20DE%20VERSALHES.pdf>> Acesso em: 16/06/2020.

PIMENTEL, FRANCISCO MENDES. In: PINHEIRO, L. **Francisco Mendes Pimentel**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [20-?]. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PIMENTEL,%20Francisco%20Mendes.pdf>> Acesso em: 21/07/2020.

PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO. Raul Briquett. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 25, n. 1, mar. 2005. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1414-98932005000100013> > Acesso em: 03/12/2020.

RAUL LEITÃO CUNHA. In: CPDOC/FGV. **Cunha, Raul Leitão da**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cunha-raul-leitao-da> > Acesso em: 11/01/2020.

RENATO DE ALENCAR. In: NOBRE. F. S. **Renato Peixoto de Alencar**. Rio de Janeiro: Casa do Ceará, 1996. Disponível em: < [http://portal.ceara.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2454&catid=293&Itemid=101](http://portal.ceara.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2454&catid=293&Itemid=101) > Acesso em 14/09/2020.

ROQUETTE PINTO. In: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Roquette Pinto**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: < <https://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm%3Fsid%3D198/bibliografia> > Acesso em: 09/11/2020.

ROQUETTE PINTO. In: CARNEIRO. A. **Primeira República**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [20-?]. Disponível em: < <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ROQUETTE-PINTO.pdf> > Acesso em: 19/06/2020.

SILVA, C. P. **Theodoro Augusto Ramos**. Departamento de Matemática UFRJ, 1997. Disponível em: < <http://www.dmm.im.ufrj.br/doc/ramos.htm> > Acesso em 04/12/2020.

SOUZA-ARAUJO, H. C. **Memórias dos Instituto Oswaldo Cruz**. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: < [https://www.scielo.br/pdf/mioc/v39n2/tomo39\(f2\)\\_I-IX.pdf](https://www.scielo.br/pdf/mioc/v39n2/tomo39(f2)_I-IX.pdf) >. Acesso em: 20/06/2020.

TORRES, A. **A organização nacional**. (1ª ed. 1914). Ed. 2002. Ebooksbrasil.org Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/torresc.pdf> Acesso em: 02/08/2020.

UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS. **80 anos UFMG**, Belo Horizonte, [20-?]. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/80anos/historia.html> > Acesso em: 21/11/2020.

## LEIS E DECRETOS

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição**: República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm) > Acesso em: 06/10/2020.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. **Legislação**. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: 20/06/2020.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Legislação da República dos Estados Unidos do Brasil. **Câmara legislativa**, Legislação Informatizada, Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Republicação. Disponível em: <  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>> Acesso em: 03/03/2020.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920. Legislação da República dos Estados Unidos do Brasil. **Câmara Legislativa**, Legislação Informatizada, Decreto nº 14 343, de 07 de setembro de 1920. Disponível em: <  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>> Acesso em: 03/03/2020.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Legislação da República dos Estados Unidos do Brasil. **Casa Civil**, Legislação Informatizada, Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm)>  
 Acesso em: 21/07/2020.

BRASIL. Decreto nº 296, de 30 de setembro de 1843. **Casa Civil**, Legislação informatizada. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/historicos/dpl/DPL296-1843.htm#:~:text=DECRETO%20No%20296%2C%20DE,qualquer%20das%20Academias%20do%20Imperio](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dpl/DPL296-1843.htm#:~:text=DECRETO%20No%20296%2C%20DE,qualquer%20das%20Academias%20do%20Imperio)> Acesso em: 31/08/2020.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. Circuito aberto: ideias e intercâmbios médico-científicos na América Latina nos primórdios do século XX. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 13, p. 733-757, 2006. Disponível em: <  
<https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v13n3/09.pdf>> Acesso em: 15/10/2020.
- ALMEIDA, M. H. T. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELLI, S. (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, Ed. dos Tribunais, IDESP, 1989. p. 188-226.
- ANTUNHA, H. C. G. **Universidade de São Paulo: fundação e reforma**. São Paulo: MEC/INEP/CRPE, 1974.
- ARAÚJO, J. C. S. Concepções de universidade e de educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo (1874-1974). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 17, p. 73-102, 2008.
- ARAÚJO, J. C. S. Universidade Brasileira segundo o inquérito de 1928: ensino, pesquisa e extensão. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 111-12, 2013.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.
- AZEVEDO, F. de. **A educação na encruzilhada: inquérito para o Jornal O Estado de São Paulo (1926)**, 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- BARROS, F.; CARVALHO, C. H. de. Os exames de preparatórios e a racionalização do ensino secundário de 1854 a 1910. **Imagens da Educação**, Maringá-PR, v. 7, n. 3, p. 99-111, 2017.
- BARROS, R. S. M. de. **A lustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Edusp, 1986.
- BELL, J. F. **História do Pensamento Econômico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOAVENTURA, M. E. Chuva de batatas. In: BOAVENTURA, M. E. (org.). **22 por 22: a Semana de Arte Moderna pelos seus contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.



BONTEMPI JÚNIOR, B. Nacionalismo e regionalismo em dois inquéritos sobre o ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 35-50, jul./set. 2017.

BONTEMPI JÚNIOR, B. Usos da prosopografia para a história dos intelectuais da educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 57-82, jan./abr. 2019.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.

BURKE, P. Inevitáveis empréstimos culturais. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 27/06/1997, cad. 5, p. 3.

CAFFARELLI, R. V. Einstein e o Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 71, n. 3, jul./set. 2019. Disponível em:

<[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252019000300013](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000300013)> Acesso em: 20/08/2020.

CAMPOS, J. A. S.; NADER, R. V. S., NADJA, P. Amoroso Costa e o ensino de astronomia na Escola Politécnica. In: 5º CONGRESSO DE HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS E DAS TÉCNICAS E EPSTEMOLOGIA, 2012, Rio de Janeiro. **Anais do Scientiarum História V**, Rio de Janeiro: HCTE/UFRJ, 2012. p. 428-434.

CAMPOS, N. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. Curitiba: UFPR, 2008.

CARVALHO, M. A. R. Temas sobre a organização dos intelectuais no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 65, p. 17-31, outubro/2007.

CARVALHO, M. M. C. de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CHARLES, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. Tradução de: Élcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1996.

CORRÊA, A. S. **Imprensa e política no Paraná: prosopografia dos redatores e pensamento republicano no final do século XIX**. 2006. 231 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M. de; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CURY, C. R. J. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Rivadavia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108>> Acesso em 17/07/2019.

DECCA, E. S. de. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 07-71.

FARIA, M. C. N. **Primeira Conferência Nacional de Educação: intelectuais, educação e modernidade (Curitiba – 1927)**. 2017. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

FÁVERO, M. de L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, M. de L. A. **A universidade brasileira: em busca de sua identidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FGV/CPDOC. Crise Política. In: **A era Vargas: dos anos 20 a 1945**. Rio de Janeiro, [200?]. Disponível em:  
<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CrisePolitica>> Acesso em: 16/06/2020.

FGV/CPDOC. Imigração. In: **A Era Vargas: dos anos 20 a 1945**. Rio de Janeiro, [200?]. Disponível em:  
<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CafeEIndustria/Imigracao>> Acesso em: 20/05/2020.

FGV/CPDOC. Movimento tenentista. In: **A Era Vargas: dos anos 20 a 1945**. Rio de Janeiro, [200?]. Disponível em:  
<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CrisePolitica/MovimentoTenentista>> Acesso em: 16/06/2020.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2002.

GLASER, N. Z. R. R. Educação na história da UFPR: apontamentos para uma minuta cronológica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 7, p. 13-58, 1988. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601988000100003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601988000100003)> Acesso em: 20/05/2020.

GOMES, C. A. **Os engenheiros da Associação Brasileira de Educação (ABE): confluências entre as ideias educacionais e urbanas na cidade do Rio de Janeiro nos anos iniciais do século XX**. 2015. 191 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2015.

HEINZ, F. M. (org.). **Para outra história das elites**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

HOELLER, S. A. de O. **As Conferências Educacionais: projetos para a nação e modernização pedagógica nos anos de 1920 – Brasil**. 2014. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.



HOELLER, S. A. de O. Trabalhos manuais no ensino primário e no ensino profissional para a construção da nação laboriosa: proposições de Orestes Guimarães e Corinto da Fonseca – Brasil, anos de 1920. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis, **Anais da X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014, p. 1-15. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1324-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1324-0.pdf)> Acesso em: 20/06/2020.

KOSELLECK, R. Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2006.

LAHUERTA, M. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista e modernização. In: LORENZO, H. C de; COSTA, W. P. da (orgs). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997. p. 93-114.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na idade média**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LIGA DAS NAÇÕES. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil** (CPDOC/FGV). Rio de Janeiro, [200?]. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CentenariIndependencia/LigaDasNacoes>> Acesso em: 16/06/2020.

MAIA, J. M. Vicente Licínio Cardoso e a “América” da engenharia brasileira. **Revista Intellectus**. Rio de Janeiro: UERJ, v. 1, ano 04, p. 01-12, 2005. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/27592/19785>> Acesso em: 11/01/2020.

MATOS, A. S. de. Erasmo Braga: mente e coração a serviço da igreja e da sociedade. In: NASCIMENTO, E. V. do; CABRAL, N. D. de A.; SOUZA, J. R. de. **Liderança protestante no Brasil: ensaios biográficos**. Recife: Ed. UFPE. 2015. p. 113-135.

MENDES, C. A. O federalismo no pensamento de Tavares Bastos e a Constituição Republicana de 1891: entre ideias, práticas e instituições. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo. **Anais do Simpósio Nacional de História**. São Paulo. 2011. p. 1-9 Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300887013\\_ARQUIVO\\_gogoOferalismsmonopensamentodeTavaresBastoseaConstituicaoRepublicanade1891.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300887013_ARQUIVO_gogoOferalismsmonopensamentodeTavaresBastoseaConstituicaoRepublicanade1891.pdf)> Acesso em: 09/01/2020.

MOREIRA, I. de C.; MASSARANI, L. A divulgação científica no Rio de Janeiro: algumas reflexões sobre a década de 1920. **Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 627-651, fev. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702001000600004>> Acessos em 02 nov. 2020.

MOTTA, M. L.; DUARTE, I. G.; GOMES, M. T. Montando um quebra-cabeça: a coleção “Universidade de São Paulo” do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

**Cadernos de História da Ciência** – Instituto Butantã, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 37-72, 2007.

MOTTA, M. S. "**Ante-sala do paraíso**", "**vale de luzes**", "**bazar de maravilhas**" - a Exposição Internacional do Centenário da Independência (Rio de Janeiro - 1922). Rio de Janeiro: CPDOC, p. 1-14, 1992. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/1033.pdf](http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1033.pdf)> Acesso em: 16/06/2020.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.

OLIVEIRA, M. R. P. de. **Formar cidadãos úteis**: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEN, R. G. Cultura e modernidade no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 2, p. 03-12, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392001000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200002)> Acesso em: 21/01/2020.

ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

OSINSKI, D. R. B. Entre o sacerdócio e o ofício: Raul Gomes e o papel do professor (1914-1928). In: Nêvio de Campos. (Org.). **Educação no Brasil e na Argentina**: escritos de história intelectual. 1 ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013, v. 1, p. 06-30.

PAIM, A. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/rio.htm>> Acesso em: 22/01/2020.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

POCOCK, J. G. A., **Linguagens do ideário político**. Tradução Fábio Fernandez. São Paulo: EDUSP, 2003.

POSITIVISMO. In: PENNA, L. de A. **Primeira República**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, [201?]. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/POSITIVISMO.pdf>> Acesso em: 20/05/2020.

PRONKO, M. A. Crônica de um fracasso: Uma história dos projetos de criação de Universidades do Trabalho no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 66, p. 84-103, abril/ 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a4.pdf> Acesso em: 05/09/2020.

REFORMAS EDUCACIONAIS. In: BOMENY, H. Primeira República. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil** (CPDOC/FGV). Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>> Acesso em: 02/07/2019.

RIBEIRO, A. L. C. **O professor e politécnico Manuel Amoroso Costa**: aspectos de uma trajetória acadêmica no Brasil nos anos de 1920. 2015. 182 f. Tese de Doutorado – UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

RIOUX, J-P. ; Sirinelli, J-F. **Para uma História Cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

SÁ, D. M. **A ciência como profissão**: médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, 216 p. História e Saúde. Disponível em: < <https://doi.org/10.7476/9788575413081> > Acesso em: 09/10/2020.

SALDANHA, N. N. **História das idéias políticas no Brasil**. Brasília: Conselho Editorial, 2001.

SHWARTZMAN, S. O auge e o declínio da ciência aplicada. In: **Um espaço para a ciência**: formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. Disponível em:< <http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm> > Acesso em: 23/01/2020.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. Disponível em:< <http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm> > Acesso em: 23/01/2020.

SCHWARTZMAN, S.; PAIM, A. **A universidade que não houve**: antecedentes da ciência e educação superior no Brasil (uma perspectiva comparada). 1976. Disponível em:< <http://www.schwartzman.org.br/simon/paim.htm> > Acesso em: 03/02/2020.

SILVA, E. M. da. **Inventário analítico e registro de autoridade do Fundo Colégio Pedro II**. 2009. p. 227. Dissertação. FGV, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: < <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2709/CPDOC2009ElisabethMonteirodaSilva.pdf;jsessionid=66BB729BDC2E81CB773E899DEC836C02?sequence=1> > Acesso em: 31/08/2020.

SIRINELLI, J-F. **Génération intellectuelle**. Khâgneux et Normaliens dans l'entre-deuxguerres. Paris : Fayard, 1988.

SIRINELLI, J-F. Os intelectuais. In : RÉMOND, René (org.) **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-269.

SKINNER, Q. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

SKINNER, Q. **Liberdade antes do Liberalismo**. Tradução de: Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1999.

SKINNER, Q. **Visões da política**: sobre os métodos históricos. Tradução de: João Pedro George. Algés: Difel, 2005. 293 p. Original publicado pela Cambridge University Press, em 2002.

SOUZA, E. F. de. Campanha pela federalização da Universidade do Paraná: “um inquérito no jornal Gazeta do Povo”. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis, **Anais da X ANPEd Sul**, Florianópolis, 2014. p. 1-18. Disponível em: < [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg\\_pdf/1925-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1925-0.pdf) > Acesso em: 19/04/2020.

SOUZA, R. F. A Renovação do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960), **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, Jan/jun. 2009. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf> > Acesso em: 29/08/2020.

SOUZA, V. S. Autor, texto e contexto: A História intelectual e o “contextualismo linguístico” na perspectiva de Quentin Skinner. **Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 5, n. 4, 2008. Disponível em: <[http://www.revistafenix.pro.br/PDF17/ARTIGO\\_16\\_VANDERLEI\\_SEBASTIAO\\_DE\\_SOUZA\\_FENIX\\_OUT\\_NOV\\_DEZ\\_2008.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF17/ARTIGO_16_VANDERLEI_SEBASTIAO_DE_SOUZA_FENIX_OUT_NOV_DEZ_2008.pdf) > Acesso em: 16/07/219.

STONE, L. Prosopografia. **Revista de Sociologia e Política** [online]. 2011, v. 19, n. 39, p. 115-137. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0104-44782011000200009> > Acesso em: 29/12/2020.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INEP/MEC, 1976.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil**: Análises e interpretações de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: < [http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama\\_introducao.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm) > Acesso em: 04/02/2020.

VALÉRIO, T. F. **Associação Brasileira de Educação**: as Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade *abeana* na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928–1942), 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VIEIRA, C. E. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crença dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. In: LEITE, J. L.; ALVES, C. (org). **Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e política**. Vitória: EDUFES, 2011.

VIEIRA, C. E. Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba – 1927). In: BENCOSTTA, M. L. A. (org) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerário histórico. São Paulo: Cortez, 2007 a. p. 379-400.

VIEIRA, C. E. Intelectuais e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 63-85, jan./abr. 2008.

VIEIRA, C. E.; FARIA, M. C. N. de. Formação de Professores nos debates da I Conferência Nacional de Educação (I CNE – 1927). **Educação & Formação**, Fortaleza. v. 4, n. 10, p. 95-111, jan./abril 2019. Disponível em: <  
<https://doi.org/10.25053/redufor.v4i10.391>> Acesso em 20/07/2019.

VIEIRA, C.; CAMPOS, N. Intelectuais e o processo de formação da Universidade Federal do Paraná. In: LEITE, R.; OLIVEIRA, R. C. (orgs). **Reflexões UFPR 100 anos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012. p. 15-43.

VIEIRA, C. E.; DANIEL, L. S. Lysímaco Ferreira da Costa e a formação de professores no Paraná na década de 1920. In: VIEIRA, C. E.; OSININSKI, D.; BENCOSTTA, M. L. (orgs). **Intelectuais, modernidade e formação de professores no Paraná: 1910-1980**. Curitiba: Ed. UFPR, 2015. p. 45-76.

VIEIRA, C. E. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 19-34, jul.-set. 2017. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000300019&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000300019&script=sci_abstract&lng=pt)> Acesso em: 03/01/2020.

VIEIRA, C. E. Contextualismo linguístico: contexto histórico, pressupostos teóricos e contribuições para a escrita da história da educação. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 17, n. 3 (46), 2017, p. 31-55. Disponível em: <  
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38432#:~:text=Contextualismo%20lingu%C3%ADstico%3A%20contexto%20hist%C3%B3rico%2C%20pressupostos,Brasileira%20de%20Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o>>  
 Acesso em: 20/01/2020.

VIEIRA, C. E. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre intelectuais, educação e modernidade. In: OLIVEIRA, M. A. T. (org.). **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 b. p. 11-40.

WACHOWICZ, R. C. **Universidade do mate**: história da UFPR. Curitiba: UFPR, 2006.